DOCUMENT RESUME

ED 370 157 EA 025 076

AUTHOR	Hutchins, C. L.
TITLE	A+chieving Excellence. A Parent's Guide to Site-Based Decision Making. Noteworthy = A+lcanzar la Excelencia. Un manual para padres sobre como hacer decisiones. Notable.
INSTITUTION	Mid-Continent Regional Educational Lab., Aurora, CO.
SPONS AGENCY	Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
PUB DATE	92
CONTRACT	RI-91-002-005
NOTE	142p.; The manual "A+chieving Excellence," is not available from ERIC.
PUB TYPE	Guides - Non-Classroom Use (055) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	English; Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Academic Achievement; Change Strategies; Educational Change; *Educational Improvement; Educational Quality; Elementary Secondary Education; *Excellence in Education; Management Systems; *Organizational Development; Parent Participation; Participative Decision Making; *School Based Management; *School Effectiveness

ABSTRACT

The parents' guide in English and Spanish versions, offers a synthesis of the Mid-Continent Regional Educational Laboratory's (McRel) "A+chieving Excellence," a 480-page manual on educational decision-making and management. Four sections examine four broad areas in which policies must be established for improving student achievement--efficiency, effectiveness, excellence, and leadership and organizational development. Each policy area presents three possible strategies that can direct change. Accompanying each strategy are short descriptions of research-based methods for achieving some aspect of school improvement. The first section provides strategies for building an organization that will support change, monitor implementation, and establish a site-based decision-making process. A school's use of instructional time to maximize the amount of student learning time is examined in the second section. Section 3 looks at the extent to which students are successful in class, regardless of socioeconomic, gender, and racial differences. The last section explores how schools can be redesigned to make learning relevant to the needs of students who will be living in the 21st century. (Contains 71 references.) (LMI)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 370 157

NOTEWORTHY

A parent's guide to site-based decision making

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

McREL

EA 025 076

BEST COPY AVAILABLE

One of the primary strengths of *A+* is the framework displayed inside the cover page foldout. It lays out four broad areas in which policies must be established if student achievement is to be realized. The policies are shown in four different colors – green for policies related to efficiency in the use of time; blue for the effectiveness of curriculum and instruction; red for the relevance of the school's goals and vision, and; purple for the organizational structure that supports improvement.

Each policy area is divided into three possible strategies that can direct change. Accompanying each strategy are short descriptions of research-based, generally proven methods for achieving some aspect of school improvement.

To implement *A+*, McREL staff recommends a seven step process.

Seven steps to using A+

1. **Develop a decision-making process.**
2. **Collect information about the school's current Efficiency, Effectiveness and Excellence.**
3. **Analyze the collected data and select a starting point for implementing *A+*.**
4. **Select appropriate tactics.**
5. **Set long range goals and develop a plan for *A+chieving Excellence*.**
6. **Implement the plan at the organizational and instructional level.**
7. **Adapt and institutionalize the most productive tactics.**

Achieving Excellence®

An educational decision–making and management system

Leadership and Organizational Development

Management and Participation

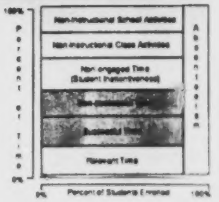
Tactics
1. Leadership
2. Collaborative decision making
3. Organizational norms
4. Roles: power and influence
5. Concerns Based Adoption Model (CBAM)
6. Change beliefs
7. Problem sensing and solving
8. Accountability and reporting
- Developing a plan (see Workbook)

Human Development

Tactics
1. Cultural norms and values
2. Conflict and trust
3. Rewards and incentives
4. Team building
5. Human resource planning
6. Coaching
7. Expert development process

Needs Assessment

Tools
- Academic Efficiency Index (AEI)
- Achieving Excellence Survey (AES)
- Success Rate Index (SRI)
- Disaggregated Analysis
- Managing School Success Survey (MSSS)
- Leadstyle



Efficiency

School Management

Tactics
1. Reducing dropouts
2. Reducing absences
3. Management approaches to increase efficiency
4. Scheduling approaches to increase efficiency
5. Parental involvement

Classroom Management

Tactics
1. Beginning the school year
2. Contracting
3. Homework
4. Independent learning
5. Seatwork
6. Student accountability

Student Management

Tactics
1. Assertive discipline
2. Behavior modification
3. LEAST model of discipline
4. Medick's approach

Effectiveness

Curriculum and Assessment

Tactics
1. College Board's competencies
2. Math proficiency skills
3. Reading proficiency skills
4. Subject matter resources
5. Standardized tests
6. Alternatives to standardized tests
7. Increasing test-taking proficiencies
8. Curriculum alignment
9. Expanding the learning environment
10. Authentic tasks

Motivation and Expectations

Tactics
1. Releasing student potential
2. Menu of rewards/incentives
3. Motivation survey
4. Praise
5. The multiability classroom
6. Alternatives to ability grouping/tracking
7. Student team learning
8. Teacher Expectations and Student Achievement (TESA)
9. Dare to Imagine: An Olympian's Technology

Instruction

Tactics
1. Active mathematics teaching
2. Beginning Teacher Evaluation Study (BTES)
3. Explicit teaching
4. The 4Mat System
5. Hunter Model
6. Mastery learning
7. Learning to learn
8. Technology
9. Dimensions of Learning
10. Carkhuff's interpersonal skills
11. Cooperative learning

Excellence

Strategic Analysis

Tactics
1. External audit (Environmental scan)
2. A national scan
3. Implications worksheet
4. Strategic mission
5. Internal audit

Restructuring

Tactics
1. Choice
2. Partnerships
3. The Paideia proposal
4. Sizer's Re: Learning
5. Site–based management examples

Design

Tactics
1. Learning level outcomes
2. Parameters for a 21st century curriculum
3. Backward mapping to the instructional level
4. Backward mapping to the management level
5. The ideal school
6. Examples of design
7. Visions
8. The charette
9. Interagency collaboration
10. Learner–centered guidelines

THE A+ SYSTEM PROVIDES A FRAMEWORK FOR SITE–BASED MANAGEMENT, ACCREDITATION, OUTCOMES–BASED PERFORMANCE, EQUITABLE OUTCOMES, REDESIGN, AND RESTRUCTURING OF SCHOOLS

2550 South Parker Road, Suite 500, Aurora Colorado 80014• 303/337-0990• FAX 303/337-3005 McREL 3100 Broadway, Suite 209, Kansas City Missouri 64111• 816/756-2401• FAX 816/753-4565

BEST COPY AVAILABLE

A PARENT'S GUIDE TO
A+chieving Excellence

As more and more schools and districts work to make educating children a collaborative effort, they are turning to site-based approaches to management. What does that mean? It means people have recognized that many decisions about local schools are best made by educators, parents and community members at the school site and not by those at the central office or the administration building.

Administration offices – and even some state departments of education – are providing fewer mandates to schools, offering greater service and support than in the past.

What does this mean to parents who have longed to provide a greater service to their child's education than their annual contribution to the bake sale? It's good news! From the entire state of Kentucky, to large cities like Denver and Chicago, legislation and contracts have been enacted to establish "site-based management" or "collaborative decision-making" councils at individual school buildings. Parents are represented on each of these councils – and in Chicago, even constitute the majority vote on the council.

While such councils open up exciting opportunities for school change and improvement, they are by no means a magic pill or quick fix for all that may ail a school. Such councils take the efforts of dedicated members to be effective.

If you have been a parent on the sideline and are ready to enter the game (or you may have already been selected to such a site-based council), this journal is for you. It provides brief definitions of terms educators use, background information on various educational improvement efforts, a vision of what excellent schools look like, and the personal communication and team-building skills that can make change happen.

This copy of *Noteworthy* provides a synthesis of the Mid-continent Regional Educational Laboratory's (McREL) *A+chieving Excellence*, a 480-page manual (with support materials) on educational decision making and management. For information on ordering copies of the complete manual, see the back page.

Even if you don't get the full manual or your school isn't using *A+*, we think you will find this information useful. Information about obtaining additional copies of this *Noteworthy* can be obtained by contacting McREL, 303-337-0990.

– C.L. Hutchins
Executive Director

McREL is a non-profit organization, funded, in part, by the U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, under Contract Number 91-002-005. The content of this publication does not necessarily reflect the views of OERI, the Department or any other agency of the U. S. Government. McREL, founded in 1966, serves a seven state region: Colorado, Kansas, Missouri, Nebraska, North Dakota, South Dakota and Wyoming.

A⁺chieving Excellence focuses on student achievement. While there are an endless number of areas for a site-based or collaborative decision-making committee to consider – few will create meaningful change if they fail to improve student achievement.

CONTENTS

3 Leadership and Organizational Development
- 3 Management and Participation
- 10 Human Development
- 16 Needs Assessment Tools

17 Efficiency
- 19 School Management
- 23 Classroom Management
- 27 Student Management

33 Effectiveness
- 35 Curriculum and Assessment
- 40 Motivation and Expectations
- 45 Instruction

51 Excellence
- 52 Strategic Analysis
- 55 Restructuring
- 57 Design

62 Closing

Mid-continent Regional Educational Laboratory
2550 S. Parker Rd., Suite 500, Aurora, CO 80014 (303-337-0990); and 3100 Broadway, Suite 209, Kansas City, MO 64111 (816-756-2401)

Senior Author, Editor:
C.L. Hutchins
Executive Director

Editors:
Fran Mayeski
Mark W. Salley

Design:
De Paul Designs

This material is drawn from A⁺chieving Excellence, a copyrighted work from the McREL Institute. Copyright 1990, 1991. All rights reserved. This material is printed by the Mid-continent Regional Educational Laboratory with permission from McREL Institute, 1992.

Policy 1

LEADERSHIP and ORGANIZATIONAL DEVELOPMENT

This section provides strategies for building an organization that will support change, ways to monitor implementation, and how to set up a site-based decision-making process.

Strategy 1

Management and Participation

Leadership

Leadership is the process of persuasion or example by which an individual (or leadership team) induces a group to pursue objectives held by the leader or shared by the leader and his or her followers.
– John Gardner,

While there is often one person who is the "leader" by position or power, leadership is a shared process. Most people are leaders and followers at the same time. They may be a leader in one instance and a follower in other areas of their lives.

Leadership tasks may be performed by one or more persons. The quality of an organization depends on having leaders who perform all of the following tasks (Gardner):

- **Providing a vision** – Providing a vision of the future and setting goals. People must be able to see that things can be better and changes are worth the effort. Leaders must see the "big picture" and think long-term. They must be able to communicate that vision to others.
- **Affirming values** – Leaders must identify the values that parents and teachers have for schools. What's most important for students? How should schools treat students and teachers?
- **Motivating** – Getting people to work together requires getting them to agree on goals and see how their personal effort contributes to the achievement of the organization's goals.
- **Managing** – Leaders must:
  - -Plan and set priorities
  - -Organize activities
  - -Keep things going
  - -Make decisions
  - -Exercise political judgment

  Leaders may delegate these tasks to others.
- **Achieving workable unity** – Leadership is difficult in an increasingly diverse society. The process starts with recognizing and valuing differences. It also involves pursuing goals which benefit all groups. When there is a respect for different points of view, it is possible to better serve the needs of everyone.
- **Trust** – A key to modern management is that managers must be trusted. As some people say, "You have to walk the talk." Leaders should not use the organization for their own gain. They should put the school – and the people in it – ahead of themselves. This builds trust.

***site-based management** – making management decisions at the school site or building. ...Site-based management is based on the belief that better decisions will be made on issues that impact students when they are made as close to the classroom as possible.*

Leadership

Management & Participation

Leadership
CDM
Norms
Roles
CBAM
Change beliefs
Problem sensing
Accountability

***collaborative decision making** – making decisions through working together. ...This term is often used interchangeably with site-based decision making. Generally speaking, many site-based decisions (but not all) are made through some type of collaborative process.*

- **Explaining** – Explaining may be as simple as telling people about the organization or as difficult as helping people make tough decisions. Leaders teach others by giving them the information they need to make decisions and move ahead.
- **Serving as a symbol** – Leaders represent the organization to the community. Their behavior has to signal the values of the organization and its vision. Many will judge an organization by its leader.
- **Renewing and change** – Leaders help people change. They must reassure people who are frightened by change and show them how they can benefit from change. They must build confidence and remove obstacles, while finding the resources the followers need. They also have to resolve conflicts and organize group effort.

Leadership becomes a reality when leaders commit their energies to developing the most important resource, people.

Collaborative decision making

Site-based management or collaborative decision making (CDM) is based on the belief that better decisions will be made on issues that impact students when decisions are made as close to the classroom as possible.

It is important that everyone is clear about how much authority a group has to make decisions. How much power has been delegated to the group?

Types of decisions

Command decisions – When the decision is assigned to a single person or group and the decision cannot be overturned by anyone at the same or lower level in the organization (i.e., a teacher could not overturn a principal's decision about bus routes or a teacher overturn another teacher's decision about classroom rules).

Consultative decisions – When the decision is assigned to a single person or group but the decision is made only after gathering the opinions of others. Like the command decision, it cannot be overturned by anyone at the same or lower level in the organization (i.e., if a principal will be held legally responsible for supervision of an employee under labor laws, a consultative approach is necessary or something like a performance evaluation).

Shared decisions – When the decision is allocated to the full group and widespread participation is needed (i.e., if teachers are expected to implement a complex program, their agreement with the decision enhances the probability they will implement it).

Which decision-making method to use for which issue is influenced by five major forces:

1. **The extent to which people are affected by the decision – and the extent to which these individuals' behavior can influence the success of the decision**
   If, after the classroom door is shut, a teacher can decide to ignore a decision, then it is very important to invest the time to make a decision through consensus or unanimous consent.
2. **The importance of the decision to the organization's mission and its survival**
   The more the decision could affect survival, the greater the necessity for the top level decision maker to use command or consultative decision making. For example, if the state requires that safety regulations be observed, or that certain programs be implemented or the school will be censured in some way – consultation is great, but ultimately a command decision must be made.
3. **The degree to which there is only one right answer**
   If there is clearly only one right answer, as might be the case in complying with a law or board policy, a command decision is appropriate. If there is no right or best answer, as might be the case in selecting a textbook or designing a reading program, then a shared or consensus decision is best.
4. **The speed with which the decision must be made**
   When speed is of the essence, then collaboration may not be possible because effective collaboration takes time. For example, emergencies that involve significant risks to health often require an authority rule decision.
5. **The degree of accountability**
   Effective empowerment is a combination of involvement, influence and accountability. If a group has power to make a decision, it also must be held accountable for that decision. A consensus or shared

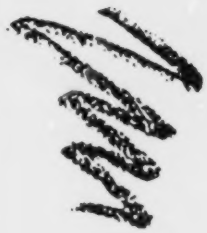
decision would be appropriate in these circumstances.

If an individual, such as the building administrator, is to be held accountable for the group's decision and he or she does not fully agree with the group's position, the individual must have input on how the decision is to be made. A consensus form of decision making could be risky for the individual. It is imperative that this decision – about how the decision is to be made – is determined *before* the group makes the decision.

In the full A+ manual there is a list of possible decision areas a CDM committee might make. Not all these decisions should be made by consensus. The committee should decide which types of decision making methods will be used for different decision making situations. *(See below)*

Committee composition

Who should be involved in a Collaborative Decision-Making (CDM) committee? Most CDM models start with teacher involvement and others go on to include parents, classified staff, administrators, business people and students. Keep in mind that in creating a CDM committee, you want to avoid having it just become another level of a bureaucracy. Philosophically, A+ is predicated on the belief that everyone affected by a school should participate in the most important decisions. Thus, it is recommended that the CDM should serve as a steering committee, facilitating decisions that everyone participates in making.



Five decision-making tactics

Here are five tactics for making shared decisions. With each you must first use the nominal group process or brainstorming process (*described on page 9*) to identify issues or problems.

1. *The consensus grid* – have each member of the group rank order the problems or issues. Tally the rankings of each member, using the points totals to define which issues to address first.
2. *Top and bottom* – each member looks at their list of issues and silently lists his or her top three and bottom three choices. Scores are tallied and reported. No item on anyone's bottom choices can be a consensus choice for further action.
3. *ABC* – Rather than numbering, each member grades each issue either A, B or C. Grades are tallied to determine which issues are graded most important.
4. *10 votes* – Each member has 10 votes with which to rate the importance of identified issues. An individual may use all 10 votes on one issue or spread the votes around.

Three Shared Decision-Making Methods

Majority Rule

Possible solutions or actions are presented and the group votes on them. After the vote everyone is expected to accept and work with the majority decision. Sometimes the advantages and disadvantages of the various options receive only cursory attention, if any.

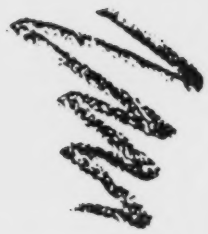
Consensus

Everyone has had the opportunity to influence the decision and is willing to go along with it. A consensus decision blends elements of majority rule with unanimous consent. "They are like majority rule in that, if people were asked to vote, they might still have their preferences for how to solve the problem. But at this point they are also willing to commit to a particular solution and do their best to make it work, which is like unanimous decisions." (Randolph)

Although consensus takes time, it tends to generate good decision quality and acceptance by group members. The use of consensus also can build a climate that increases the likelihood of acceptance of authority rule decisions when they are necessary.

Unanimous Consent

Everyone in the group feels a particular course of action is the best one. Since there is unanimous acceptance of the decision, the implementation of the decision is facilitated. These decisions usually require a great deal of time.



culture – includes all the habits, values, beliefs and behaviors of the people within a county, an organization or a school building

***bureaucracy** – the concentration of authority in a complex structure of administrative units*

Guidelines for Consensus Building

Some guidelines for individuals trying to achieve consensus include the following:

- Avoid arguing for your own position. Present your position clearly and logically, but listen to other members' reactions and carefully consider their comments before pressing your point.
- Do not assume someone must win and someone lose when discussion reaches a stalemate. Instead, look for the next most acceptable alternative for all parties.
- Differences of opinion are natural and expected. Seek them out and try to involve everyone in the decision. Disagreements can help the group's decision because, with a wide range of information and opinions, there is a greater chance that the group will find a better solution.
- If there is a minority that remains resistant to the course of action, a true consensus decision cannot be reached. The decision, in effect, becomes one of majority rule. McREL suggests that when this occurs, the group agrees to revisit the decision at a later time to examine how well the decision is working and to modify it if necessary.

5. *Fist to five* – This can be a visual means of determining approval or resistance. As issues or directions are stated by the group facilitator, the group is asked for a "fist to five" representation of their feelings. A **fist** means: that's a dumb idea, I'm going to block it. **One finger** indicates: I don't agree, but I won't block it. **Two fingers** means: it's not my first choice, but I'll try. **Three fingers** means: I'm neutral. **Four fingers** means: it's a good idea and I'll work for it. **Five fingers** means: it's a great idea and I'll be a leader in implementing it.

Organizational norms

Organizations have their own culture, their own way of doing things The way to change an organization's culture is to change its "norms." If you can look at an organizational behavior and say, "we have always done it that way," chances are you have identified a norm. What we know about successful organizations is they are innovative and adaptive, as opposed to bureaucratic and rigid. They are not bound by rigid norms.

"Culture" includes all the habits, values, beliefs and behaviors of the people within an organization. If individuals are to learn and change, then the culture must reward those traits and habits which encourage learning.

The full *A+* manual provides a list of areas by which culture is defined.

Roles

Everyone has a role in the education process, from the taxpayer to the teacher and the principal. In the past those roles have been pretty narrowly defined. Taxpayers footed the bill, teachers taught and the principals "took care of business."

Today those roles are changing – or are at least being looked at more critically. Taxpayers are calling for more accountability for how their monies are spent. Teachers, principals and others are collaborating to make better decisions.

The changes brought about by collaborative decision making require administrators, teachers, parents and community members to forge new roles and responsibilities.

Often there is resistance to the changing of roles and responsibilities. For many, maintaining the status quo – no matter how bleak – is better and more comfortable than undergoing change. Until resistance to change is recognized and confronted, it will continue to hinder school improvement.

Role conflict and ambiguity

When the rights, duties, responsibilities and limits of a role are not clearly defined, role ambiguity occurs. Teachers and parents serving on leadership teams often find their roles are not clearly defined. When roles are ambiguous, the workers are more likely to feel a lack of involvement than when roles are clearly defined. (Schwab and Iwanicki)

Defining roles

When defining roles ask yourselves these questions.

1. What tasks are expected to be completed by someone in this role?
2. What resources are available to support the completion of the task?
3. What decisions can be made in this role?
4. What is the relationship of this role to other roles in the organization? (One reason members in an organization may be critical of another's role is that they do not understand what the person does.)
5. How will the person be held accountable? Has the position been clearly defined?

Power and Influence

With changing roles has come an uncertainty about the distribution of power and influence. Principals are expected to "make the transition from control and policy enforcement to inspiration, facilitation, coordination" (Levin). Through the growth of CDM, principals, central office staff and school board members have had to confront losing power. A study of principals' attitudes about school reform showed they feared their ability to make decisions was being eroded and their jobs were in jeopardy (King, 1991).

Studies of collaborative decision making, however, suggest that these losses are compensated for when principals are actively involved in the collaborative decision process. That is, CDM seems to increase *everyone's* influence.

The bottom line is that CDM should not be viewed as a power struggle between teachers, administrators and parents. Indeed, most successful experiments with CDM show that principals feel a greater influence with CDM in place than they had before.

Support (CBAM)

To overcome barriers to organizational change, people need support. One system for understanding the support they need is called the Concerns Based Adoption Model (CBAM). This model predicts that change progresses in stages and at each stage a different set of concerns emerge. CBAM was developed by Gene Hall and Susan Loucks-Horsley, both formerly of the University of Texas Educational Research and Development Center.

A simplified list of the stages of concern follows:

- *Awareness* – I'm not concerned; not interested.
- *Informational* – Initially, people want information about something they don't understand: What is it?
- *Personal* – Once they have a general idea of what "it" is, they shift to personal concerns: What's in it for me? What risks will I have to take? Will I have to work harder?
- *Management* – Concerns shift to using the innovation. I'm not sure I have enough time. It conflicts with other activities.
- *Consequence* – At this point people are looking for impact. How will this affect students?
- *Collaboration* – Here the focus is on coordination with others. How does this relate to what other teachers/classes are doing?
- *Refocusing* - In this final stage, the focus is on benefits. I have some ideas on modifying this; making it better.

Monitoring these stages and responding to the concerns at each level is a crucial part of the support needed to effectively manage change. Members of a school site-based council play a key role in monitoring the concerns of the community. If concerns at any stage are not addressed, the change is likely to be derailed.

The change game

An exciting way to use CBAM in the change process is with the game, *Making Change for School Improvement*. The setting of the game is a fictional school district and the 24 characters who fill a variety of roles such as board member, superintendent, principal, teacher, etc. Teams of players attempt to influence and change the behavior of these characters so they will implement a new program. The game allows players to apply strategies for change and to use techniques for overcoming roadblocks in the way of change.

The game is available from: The Network, Inc., 290 S. Main St., Andover, MA 01810; 508-470-1080.

***"CBAM" Concerns Based Adoption Model** – a process for deciding the stage of implementation of an innovation and how people are reacting to change*

Change beliefs

There are some very powerful reasons why schools find it difficult to change. The good news is we have now identified the most important of those reasons; the bad news is they are firmly established in many schools.

Any school or steering committee should identify their own beliefs about change. Once beliefs are identified, the group or individual responsible for implementing change will know what beliefs need to be addressed or altered.

McREL has identified 22 "belief statements" about change. Here are four.

1. Change involves a certain amount of ambiguity, ambivalence and uncertainty for individuals about the meaning of the change. Thus, effective implementation is a process of clarification. (Fullan)
2. New practices requiring change live or die by the amount of personal assistance and support they receive. (Crandall and Loucks)
3. If you attempt more, you will get more. Small is not beautiful when it comes to school improvement. More demanding innovations, well implemented, induce change and growth in teachers and organizational improvement. (Miles)
4. Don't expect things to turn out exactly as planned. Change will have unforeseen consequences, regardless of how carefully you plan. (Hall & Hord)

A+ is predicated on the notion that if everyone involved in school decision making is clear about their change beliefs and those beliefs are used to drive the implementation of change, it will be far more successful and much less painful.

Sensing and solving problems

Change begins to occur as someone senses things are not as they should be. Something surfaces that leads to evaluation of the existing state of the organization. Sensing problems, defining problems and deriving solutions requires decision making all along the way.

Schools that are successful making decisions have something in common. In addition to having an agreed upon decision-making process, they also have an agreed upon problem-solving process. If you ask staff members how problems are solved or decisions made, they will describe a step-by-step approach to "the way we do it around here."

What follows is a problem-sensing and solving process. Adapting it to your school will take time and practice, but the results will be worth it.

Step 1: Sensing problems

The process begins when someone within the school senses things are not as they should be. A first sign of such trouble may come to light through use of the *A*+ Academic Efficiency Index (one of the data gathering tools explained later in this journal).

Step 2: Defining problems

Once the needs or problems emerge, they should be expressed as a formal "problem statement." A problem statement is a brief, specific statement about a problem or an issue. A problem or an issue exists when there is a difference between the way things are and the way someone would like them to be.

An important part of the problem definition process is to look for root causes and connected problems – schools are complex systems. Trying to solve a problem that is isolated from its context could lead to more problems, rather than less.

Step 3: Deriving solutions

After the issue or problem has been clearly defined, the group may begin to discuss possible solutions. "How would we improve things? What should we do?"

A+ provides a number of tactics or strategies which can be helpful in making improvements in school efficiency, effectiveness or excellence.

Two processes are particularly useful in deriving solutions to issues or problems. They are "brainstorming" and the "nominal group process." (See the box.)

Step 4: Decision making

Having clearly defined the problem and brainstormed solutions (or used the nominal group process), the group is now ready to make decisions. Keep in mind the types of decisions and the decision-making methods mentioned earlier.

Step 5: Analyzing the helping and hindering forces

If participants have agreed to certain solutions, the next step is to identify what will help or hinder the implementation of these solutions. One of the most valuable processes for this is called a "force field analysis." It creates two lists: one list identifies forces working for the solution and the other list identifies forces working *against* the solution.

Step 6: Changing forces

Based on the lists of "for" and "against" forces, the group now needs to eliminate or withdraw hindering forces and/[illegible] new helping forces. This step is particularly important if the force field analysis shows there are more forces "against" than "for" the implementation of the solution – or if specific critical forces "for" the solutions do not exist.

Step 7: Planning for action

A common reason for things not going according to plan is that there is no plan! Step 7, if followed, insures this does not happen. Steps 1 through 6 should identify objectives, tasks, timetables, resources, who will be accountable and how progress will be monitored. Based on the problem statements, the prioritized issues and solutions – and the selected strategies – the action plan should become obvious.

Deriving solutions

For both processes:

- Choose a group leader and a recorder.
- Set a time limit.
- The group leader lists the questions used to focus the group.

Brainstorming process

- Group members generate as many statements about the questions as they can.
- The recorder takes down ideas, combining those that are similar.
- The group leader encourages members to "piggyback" on each other's ideas (suggesting an idea that adds to one already given).
- Brainstorming rule: Avoid any evaluation of ideas until the process is over.

Nominal group process

- Each group member silently lists as many statements as he or she can.
- At the end of the time limit, the group leader asks each member to state one idea or statement from his or her list, moves on to the next group member and has him or her share one idea or statement and continues moving from member to member until each person has shared any statements that do not duplicate what has already been stated.

Because the action plan determines what happens in the school to create change, it is important to test the plan by allowing two orthree people outside the school to critique it. These critiques may provide useful information to incorporate into the final plan.

Step 8: Implementing or taking action

This step is simply stated: Get on with it! By now the people involved in this process ought to be committed to making some changes and doing something about the identified issues and problems.

Step 9: Evaluating implementation

The action plan written in Step 7 identifies methods for monitoring and obtaining feedback about the progress towards resolving the issues that were identified in Step 2. Step 9 requires a commitment to monitor and analyze the feedback in order to identify successes, detect where breakdowns occur and determine what must be done to overcome problems.

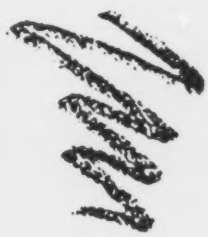
Accountability and reporting

In education today, more and more parents and politicians are calling for accountability. Schools are being asked to account for everything from test scores to graduation and dropout rates. People want to be informed of the successes and failures of their local schools and the students in those schools.

Comparing schools

Individual, one-of-a-kind reports seem evasive to some parents and community members, leading them to ask, "How can I compare one school to another if the reports are not standardized?" The tradition of comparing one school or district to another, and issuing rewards and punishments based on those comparisons, is well established.

Some states even publish comparisons in the newspaper and provide local newscasters with standardized test results which are then reported like football scores on the nightly news. And there is always a loser. Because standardized test scores can be counted and judged, they do far more than measure student achievement; they form and shape what is taught. If teaching easily measured skills is what teachers are to be evaluated on, that is what they will teach. A



force field analysis *– A process of identifying the "forces," both for and against a suggested solution, that need to be addressed if the solution is to be implemented successfully*

accountability *– being obliged to account for actions, being responsible. There is a great call in education today for school districts, schools, administrators, teachers, etc. to be held accountable for the performance of their students.*

more reasonable approach is to collect and report on a variety of "alternative" assessments. Sample forms of data that might be included, analyzed and compiled into a report could include:

- Portfolios of students work
- Scores from teacher-made tests
- Scores from standardized tests
- Videotapes of student performances
- Pictures of the bathroom and hallway walls to compare the amount of graffiti before and after the self-esteem program began
- The number of children who get to play in the sports program compared to those who want to play
- Videotapes of the lunchroom before and after training in multicultural perspective – who is sitting with whom?
- Student-created graphs reporting the number of public service hours invested before and after the unit on "citizen responsibilities"
- A compilation of student statements about what it feels like to be a student in this school
- A chart of instances of vandalism before and after establishment of a student lounge
- The number of students registered to vote before and after government class
- A compilation of letters of recommendation from community members

There must be variety in measuring how well the school is meeting its objectives. Even more important than the variety, however, is the congruency between the measurement that has been chosen and the objective it is supposed to measure. If there is a good match, the data can be used internally to identify which practices need to be adjusted. *(See Alternatives to Standardized Tests, beginning on page 37.)*

School report cards

One method of reporting being used by many schools is a community report card. The report card is distributed to the entire community as a means of keeping the community abreast of the business of the school, its successes and its challenges.

Much like a stockholders report, the community report card keeps taxpayers abreast of their educational investment in the community.

Such report cards can include information from a school's mission and goals, to its test scores and student or teacher awards.

Strategy 2

Human Development

Organizations change through the efforts of their people. And an organization that develops its people, positions itself for orderly and effective change. This section personalizes the look at organizational change, offering insight on the personal aspects of change.

Leadership

Human Development

Cultural values
Conflict & trust
Rewards & incentives
Team building
Human resources
Coaching
Expert Development

Cultural norms and values

One of the most overlooked issues facing schools is the movement of our society from a large Anglo majority to an increasingly diverse culture. The 1990 Census reports that 28 percent of our public school population is composed of minority group members and that the proportion of minorities in the society will increase in the future.

Learning how to deal with cultural diversity calls for a shift in most people's perspectives – that differences exist and they may be a positive influence, that issues are reviewed in terms of possible cultural differences and that the goal of an effective organization is to accept differences while building a common culture.

Whether cultural diversity is viewed as a problem or a plus depends on whether communities and schools:

- Recognize similarities and differences

- Manage the differences in positive ways
- Affirm the strengths of all groups while building a common culture

Cultural diversity in the classroom

In the past, concern about the academic achievement of middle class students and poor and minority children focused on the different financial and education backgrounds of the children and their families. More recently, we have begun to understand that the problems are not with the students but rather the methods of instruction. Students come to school with learning styles that are determined by culture, environment and exposure to the world.

Research suggests that accommodating this diversity in the teaching-learning process must focus on four areas:

- Positive self-concept
- Increased language and literacy skills
- The ability to deal with symbolic logic structures (mathematics and science)
- An enlarged world view and experience

Cultural diversity in the community

Schools are part of a larger society which involves families, health agencies, social agencies, business groups and community cultural resources. There are several ways that schools must manage their relationships and exert leadership to develop a positive response to cultural diversity. These include:

- Developing a respect for, and partnership with, the variety of culture groups in the community
- Initiating efforts to involve social, health, business and other community groups in providing services for children and youth
- Using the school as a hub for the delivery of health, social, training and psychological services to all people in the community

As schools become places where the strengths and needs of all groups are recognized and addressed, a common culture develops and expands. The interactions of all groups within a climate of respect and understanding is the basis for developing a sense of community and it provides the foundation for a new, common culture.

Today, education faces the need to restructure schools to respond to a changing society and the need to extend the quantity and quality of education for all groups of students. It is an ideal time to rethink the issues of equity and the need to manage cultural diversity in our schools and in the larger society.

Conflict and trust

Trust is a vital element in any change process. In educational change, trust must overcome such traditional barriers as labor versus management, "protecting your own turf," and even fear. If trust is present among the group members, it will be easier to work together productively and weather any storms. Conflict is a companion of most groups. How people in the group handle their conflicts — and they will do it much better if they have established trust — influences how effective the group will be.

Clashes between people's goals and interests play an important role in the development of a site-based managed school because it involves more people with diverse perspectives in the decision making. Richard E. Maurer identified eight conditions which can lead to conflict:

- Confusing, undefined roles
- Conflicting interests
- Communication barriers (distance, time, prejudices)
- Dependence on one person
- Differentiation (segmentation) of the organization
- Lack of consensus
- Lack of behavior regulations or rules
- Unresolved prior conflicts

Communication is the key

Four simple rules will help improve communication and help groups reach decisions:

- *Agree to disagree* – Dealing constructively with conflict depends on recognizing it, bringing it to the surface and having a willingness to discuss it. Do people feel free to disagree without criticism or ridicule? Do people feel like they are being listened to and receiving the respect they deserve?
- *Stick with the problem* – To get at the heart of the conflict, it also is important to separate the people from the problem. Divorce lawyers will say their biggest barrier in solving conflict is

when the settlements get tangled in personal issues and the individuals begin attacking each other.

- *Collaborate on a solution* – Laying out all the options provides a measure of objectivity that is one step short of the solution. Not until all of the options are laid out, through brainstorming or some other process, can a truly collaborative solution be made.
- *Build trust* – Five skills are vital to building trust among individuals in a group:
  - Personally attending – in other words, pay attention to others when they are speaking
  - Feedback and paraphrasing – giving feedback (sometimes through paraphrasing what has been said) demonstrates you are listening
  - Self-disclosure – by expressing thoughts or feelings without fear of criticism or judgment, others also are encouraged to share
  - Attending to conflict – avoiding conflict leads to defensive behavior; addressing conflict builds trust
  - Shared influence and responsibility – leaving others out undermines trust

Rewards and incentives

More than any other single factor, the reward structure of a school can influence the staff's ability to excel .

Rewards and incentives help to attract the most competent professionals to an organization, assists in retaining these individuals and motivates them to higher levels of performance.

For many individuals, the desire to improve the educational system, their school or their classroom, provides all the motivation they need to assume a healthy role in the change process. For other individuals, however, more is needed in terms of rewards and incentives.

Several incentives which increase teacher motivation have been identified:

Rosenholtz

- Improving conditions in the work place
- Giving talented teachers responsibility for staff development

Lortie

- Working with young people
- The psychological reward of 'reaching' students

Palaich

- Minimizing classroom interruptions
- Harmonizing the school's goals with the teacher's goals

Bird

- Success with students
- Support and respect from colleagues
- Suitable pay and benefits

The North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) has provided an even broader format for understanding teacher incentives. Their work is based on an extensive survey of teachers to determine what they really find to be motivating. They found teachers are influenced by these different types of motivators:

- Monetary compensation
- Career status
- Awards and recognition
- Professional responsibilities
- Conditions of the workplace
- Increased power to produce results in their classroom teaching (e.g., things that help them do a better job in the classroom)

One simple approach to increasing rewards and incentives is by celebrating successes and strengths.

Schools do too little celebrating and acknowledging their successes. They need to increase their celebration of successes and to honor contributions that make work and the work place more enjoyable and productive.

Team building

Team building is a process. It involves transforming a collection of individuals into a unit which more effectively completes a task than the individuals would have been able to do if they had worked independently.

Why do some groups become high performing teams and others resemble a gaggle of talented individuals intent on showcasing their strengths? To answer that question, Carl Larson and Frank LaFasto interviewed the leaders and members of successful teams. They included executive management teams, cardiac surgery

teams, a championship football team, a crew of the USS Kitty Hawk and the Challenger Space Shuttle investigation team in their sample.

As a result of their three-year study, they found eight characteristics which were consistently present in the high performing teams.

1. A clear, elevating goal
2. A results-driven structure
3. Competent team members
4. Unified commitment
5. A collaborative climate
6. Standards of excellence
7. External support and recognition
8. Principled leadership

Effective teams also seem to operate around a set of guiding principles. These principles cluster around role expectations. What should the team expect from the leader? What should the leader expect from the team? What should team members expect from one another? What role is each person expected to play during the decision-making process? *(The A+ manual includes a handy chart for monitoring group process.)*

Human resource planning

For a school to successfully redesign the way it does business, it must develop its employees, its people.

The people who work in a school are its most important asset. The way the school budgets its money, its time, its supervision and its support should always reflect this priority. To help each person achieve his or her highest level of productivity should be the focus of any Human Resource Development (HRD) program.

A school district which commits to HRD must commit itself to at least five things.

1. *Providing the highest quality education to all its students by providing the best professional development services to its staff.* Developing staff is the best way to improve performance — C.E.O.s of the fastest growing organizations attribute 85 percent of their growth to the development of human resources.
2. *Empowering individuals to fulfill the purposes for which they have dedicated themselves.* People are the most important asset in the organization and their professional commitment increases with the opportunity to discover and use their capabilities and potential.

Expectations and Responsibilities

- Each member listens when another member is speaking. Side conversations between two or more members when another member is speaking are not accepted.
- Group issues are brought up within the group and not analyzed and judged "behind the scenes."
- Every member is responsible for the development of the group. For example, if a member perceives that the group is ineffective because it has lost sight of the goal, the member is responsible for re-directing the group's attention to the goal, possibly by asking a question such as, "Would someone refresh my memory on what our task is?"
- All members participate.
- Differences in opinions are respected.
- Ideas are examined rigorously according to agreed upon criteria. For most educational groups, the criteria include: positive impact on students, research-based and equitable outcomes for all students.
- Dysfunctional group members are confronted. Carl Larson and Frank LaFasto (1989) interviewed the leaders and members of successful teams. A dominant theme in their data was the importance of actually removing from the group those members who were not capable of working collaboratively with others. This may seem harsh, but members of successful teams felt it was crucial that dysfunctional members be excluded from the group. The responsibility for this decision rests with the leader.

inservice – training given to employees in connection with their work to help them develop skills, abilities, etc.

clinical supervision – a method of teacher supervision whereby the school principal works regularly in classrooms to observe teachers' efforts to improve, while modeling desired behaviors and giving teachers feedback and support

3. *Building more productive groups in the organization.* A healthy culture — characterized by the values of openness, positiveness, trust, mutuality, adaptability and collaboration — is essential for developing human resources. Professionals will be committed to their work and the organization if the organization fosters a sense of "belonging."
4. *Helping people accomplish their mission and goals by improving the organization's ability to learn.* Professionals are likely to have a sense of "belonging" if the organization provides for their learning and growth needs through structures, incentives and rewards.
5. *Providing adequate resources so that the individual professionals, professional groups, the school and the district can accomplish their purposes and goals.* Time and money must be appropriated as a sign of interest in human resource development.

Evidence of a school's or district's commitment to HRD might include:

- Money budgeted for staff inservice training (including substitute teacher pay for teacher release days)
- A peer coaching system
- Incentives for staff development (i.e., merit pay systems, etc.)

Human resource development subsystems

To implement a human resource development effort, three major subsystems are needed. The first is comprised of the training programs for professionals in the district (i.e., orientation, professional development, mentoring).

The second includes coordination and resource allocation (i.e., planning, budgeting, organizing functions).

The third subsystem is 'capacity building.' This subsystem recognizes that some school employees have not had the opportunity to develop or practice such skills as goal setting, working with conflict or decision making. This is the area where HRD fosters the building of such capacities in their employees.

Each of these subsystems is a vital part of an HRD process.

Coaching

Staff development activities are frequently handled like a visit to the doctor. After an injection or a few pills in the form of a one-day inservice on a "hot" topic, the patient is expected to improve. Enthusiasm runs high, everyone gets "psyched-up" and has a good time and there is hope all things will get better. Unfortunately, the initial enthusiasm and commitment fade rapidly as teachers re-enter the "real world" of the classroom, face the daily routine and have little time or support for thinking about or practicing their new skills or techniques.

Many districts have tried a clinical supervision model to improve traditional in-service activities. The principal is urged to work regularly in the classroom, observe the teacher's efforts to improve, model the desired behaviors and give feedback and support.

Another strategy for staff development is peer coaching. In teaching, the practice of peer coaching involves experienced teachers working as coaches or mentors with other teachers. Peer coaching systems can be structured to meet the needs of any school. It provides an opportunity for feedback about teaching behaviors in a supportive and non-threatening way. It offers a chance for professional growth and experimentation with improved techniques. And peer coaching uses collegial support to build a caring, learning community of professionals in a school. It contributes to the building of a culture that supports change.

Coaching takes advantage of the experiences teachers have and the craft knowledge they can share with one another. Because coaching teams select their own members, and because each member is at times an observer and at times the person being observed, mutual vulnerability is experienced and trust is built between team members.

Implementing the coaching process

Attending to the process used to implement a coaching system is almost as important as the coaching activity itself. Some suggestions follow:

- The building principal should endorse and encourage the formation of coaching teams.
- Coaching teams should form naturally among people who like and respect one another.
- People who don't want to participate should not be forced, although they could be encouraged to "sit in" with another team, if possible.

- Specific expectations about the number of observations and coaching follow-up sessions should be established.
- Specific times should be set aside for the observation and follow-up sessions.
- A sequence for implementing a coaching process should be established.
- Especially in the beginning, feedback to someone being observed should be initiated by that person and not the other way around.
- Feedback should be objective and not carry evaluative information.

Expert development process

The Expert Development Process is a technique which calls on each member of a group to become "expert" about a different topic, which is then presented to other group members. The process works well for personal development, planning and establishing a knowledge base for decision making.

To organize for the process, someone first divides the large group into "learning teams." Each member of a learning team will volunteer to be responsible for a different topic (i.e., reading three to five articles on instructional models, or one article each on curriculum alignment, test-taking skills, alternative assessment and standardized tests). Once the group structure is set, the process begins and includes the following five steps:

Expert Development Process

Study phase

1. Get ready to learn. Focus on the task. Set aside or "bracket" irrelevant issues.
2. Decide on the materials to be used for the Expert Development Process.
3. Assign people to "learning" teams. To be productive, the learning teams should have four to five members. Give the learning team members time to select the topic or articles for which they will be responsible. Each article should be studied by at least one member.

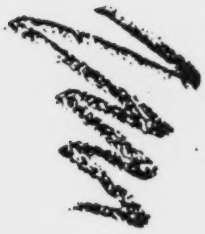
Discussion phase

4. Organize discussion of the "expert groups." Members of each learning team leave their learning team to form "expert groups" made up of individuals from different learning teams who will study the same material. Make sure these discussion groups draw out their own expertise and judgments about what they have read. See if the expert groups can arrive at a consensus position regarding the nature and value of the material.

Teaching phase

5. Members return from their expert groups to their learning teams to present their topics to the other team members. Be sure to have them focus on the overall deliberations of the discussions, not just their own opinions. Each person should act as a reporter of what their expert group concluded. After each team member presents and the team discusses the topics — their relationships, similarities, differences, etc. — the team contributes to the total staff decision-making process, using the collaborative process described on pages 4-6.

coaching – peer coaching involves experienced teachers working as coaches or mentors with other teachers. It provides an opportunity for feedback about teaching behaviors in a supportive and non-threatening way, offering professional growth and experimentation with improved techniques.



Strategy 3

Needs assessment tools

The *A*+ program contains six different assessment tools to be used in a school. One of these tools, the Academic Efficiency Index (AEI), is at the heart of *A*+. This tool provides a starting point for schools to measure their efficiency and effectiveness, and lets them diagnose a starting point for intervention. In a short time McREL can train a few school staff members – or members of a site-based council – to enter a school and complete the data gathering in half a day.

Each of the six tools is briefly described below. The AEI is considered in greater detail at the beginning of the next section, Efficiency.

The Academic Efficiency Index (AEI)

Developed by the McREL staff, the AEI is used to measure the portion of instructional time during which students are actively involved or engaged in the work that has been assigned. For example, how much of the school day is lost to non-instructional activities, inattentiveness and absenteeism? The AEI can provide your school with diagnostic data that can help you decide which of three strategies are most likely to increase efficiency. By knowing how efficiently your school uses its time, you can find the starting point for school improvement and measure your progress.

Gathering AEI data involves a small group of teachers and administrators, and participation by a sample of teachers who collect student engagement data.

The Success Rate Index (SRI)

Research suggests students achieve at higher levels if they experience success at high levels every day. The SRI allows schools to measure their students' success rates as a function of the time engaged in learning activities. *A*+ calls this the time the school is effective. Again, this requires a bit of teacher and student time to complete worksheets. Once success rate is known and improvement goals are set, one or a combination of the three strategies for increasing effectiveness can be deployed.

AES data are collected at the same time that AEI data are collected.

The Achieving Excellence Survey (AES)

The AES allows school improvement teams to examine their beliefs and perceptions about conditions in their schools with respect to Efficiency, Effectiveness and Excellence. This requires a small amount of staff time to compile a survey which is scored by McREL and returned to the school for its use. The results illustrate where staff members agree and disagree on the school's strengths and weaknesses, providing data for collective decision making and strategy development.

AES data are collected through a machine-scoreable survey administered to each teacher. Results are summarized using a simple computer program.

Disaggregated Analysis

Disaggregating data involves pulling achievement data apart by such factors as socio-economic levels, racial/ethnic groups and gender. Such analysis has become increasingly important as schools struggle to meet the needs of children from a wide range of backgrounds. Only by looking at the success of different groups of students can a school identify its greatest areas of need. This analysis is done with existing records.

Managing School Success Survey (MSSS)

The MSSS assesses the culture and values within your school and examines beliefs and perceptions about conditions that will support change. The MSSS measures the difference between the characteristics students, staff and community members believe their schools *should have* and the characteristics they believe they *already have*. This should identify your school's barriers to change, if any, and let you know where best to begin in overcoming any barriers. These data are collected using a machine-scoreable questionnaire.

Leadstyle

This is an instrument designed to help leaders manage change more powerfully and productively. It incorporates key theories of leadership, personal style and group productivity to improve leadership. Data are collected with machine-scoreable instruments.

The Academic Efficiency Index (AEI) and the Success Rate Index (SRI) are further explained in the next sections, Efficiency and Effectiveness.

Leadership

Needs assessment tools

Academic Efficiency Index (AEI)
Achieving Excellence Survey (AES)
Success Rate Index
Disaggregated Analysis
Managing School Success Survey
Leadstyle

Policy 2

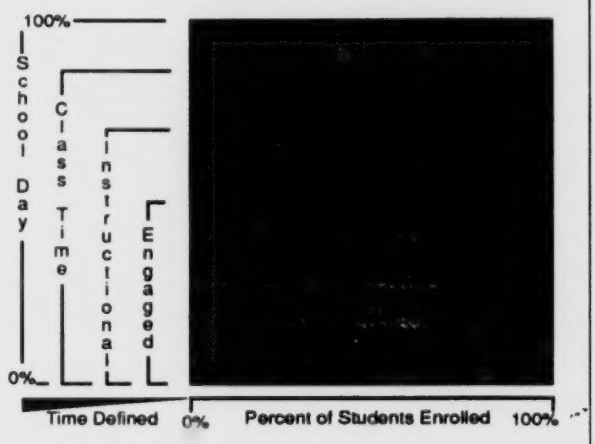
EFFICIENCY

This section looks at a school's use of instructional time in order to maximize the amount of time students are engaged in learning.

Peter Drucker, one of the major management figures of the 20th century, has said that time is the scarcest resource and, unless *it* is managed, nothing else can be managed.

Time management has become an important issue in education. The phrase "time-on-task" has been used so frequently it has become the focus of many school improvement efforts.

Within education, as in all fields, time is a fixed commodity. Most schools are organized around a 180-day academic year; 5-day week; 6-hour day (for the most part); and, in many schools, set class periods of 45 to 55 minutes.



What can educators do to increase learning time? Lengthen the school year? Lengthen the school day? As desirable as these options might appear to some, they are costly and pose problems concerning teaching contracts, professional expectations, facilities management, etc.

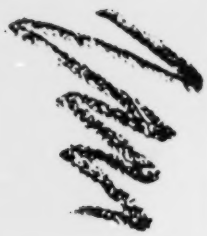
Another solution is to use *more efficiently* the time already available. Research has shown that teachers and administrators can make better use of the school day. The first step toward improving time use in schools is to break down the school day into categories of time. This is important because the strategy you use to improve the use of time depends on the category of time you want to change. The diagram identifies a number of divisions of school time.

Documenting time usage

The first step in deciding how to improve a school's use of time is to document current time usage. A^+ uses an original tool, the Academic Efficiency Index (AEI), to quantify categories of time use through student engagement. The unique Success Rate Index (SRI) is used to estimate the academic learning time; it is the focus in the next major section of A^+ dealing with Effectiveness. (Both of these are contained in the complete A^+ program.)

School day

The school day is the time in one day that students are required to be in school. Research



***time-on-task** – the amount of time a student spends actively involved in specified learning activities*

shows a positive relationship between the length of the school day and student learning, but within certain limits (Walberg).

Absent time or time lost to absenteeism

Absent time is the time students are not present during the required hours of the school day. This time includes time lost to tardiness, early dismissals and students who skip specific classes even though they are recorded as "present" that day. Regular attendance in school is positively associated with student achievement. Schools lose a considerable number of student hours because students are not in class.

Non-instructional school or building activities

This is time scheduled, buildingwide, for activities not directly related to learning. These activities include announcements, recess, lunch time and passing time. Many of these activities can't be eliminated, but the more efficiently they are handled, the more class time teachers have.

Class time

When you take away the time lost to buildingwide non-instructional activities and absenteeism, the time remaining is class time; the time we give teachers to teach. Sometimes this is called allocated or assigned time.

Non-instructional class activities

During the time teachers have students in their classrooms, there is the potential for considerable lost time taking roll, passing out materials and supplies, dealing with individual students while the rest of the class waits, etc. Another type of non-instructional class activity is the time lost to such things as social interactions, transitions between lessons and time lost to confusion or disorder.

Instructional time

The time available for instruction, after class time lost to non-instructional activities is subtracted, is called instructional time. Some research studies suggest that instructional time may be as little as 40 to 50 percent of the school day.

Student inattentiveness

Even if the teacher is teaching or intends that the students should work, some students may not pay attention or do what was assigned: they are not engaged. Obviously, inappropriate or no academic learning occurs when students are not engaged.

Engaged time, time-on-task or academic efficiency

Time-on-task is the portion of instructional time during which students are actively involved or engaged in the work the teacher has assigned and/or paying attention to a lesson. This is not to say that we expect or even want students to be engaged in academic activities every moment of the day. This would overtax anyone's attention span and would be unpleasant for everyone involved. However, it also is true that a relatively high level of student engagement is the mark of a good school. Current research tells us that engaged time is related to student achievement. The challenge is to find a balance between the two that maximizes time for learning without destroying the positive climate necessary to support learning. When engaged time is looked upon as a percentage of the total available day, it represents the school's *academic efficiency*.

Non-successful time

Even when they are engaged, students may not be learning because they are not successful. Causes of failure may include materials that are inappropriate to student needs and tasks that are not understood. Students also may appear to be succeeding but are actually "faking" their way through the task by copying from a neighbor. Studies of seatwork suggest that students approach many tasks as "just getting their work done." That is, their work is filling in the blanks on the worksheet or passing their eyes over all the words in a reading assignment. When they have filled out the blanks or scanned the text, their work is done – even though they didn't engage in the learning task intended.

Successful time or academic effectiveness

Academic effectiveness is the proportion of assigned time during which students have a high engagement rate and are appropriately successful. Research suggests that for students to achieve, a relatively high proportion of students' daily engaged time must result in success. *A+* defines this time as *academic effectiveness*.

Relevant academic learning time

An additional element, separate from academic learning time, is that proportion of successfully engaged time in which students are working at tasks that are directly tied to the school's objectives, the district's goals and/or

the students' long range needs. "Relevant work" is not limited to the traditional definitions of academic needs. It includes any work associated with any educational goal – whether it is the fine arts, physical education, vocational education or simply "building character." This time has been defined by others as "Academic Learning Time" or ALT.

The school year

The length of the school year is calculated by multiplying any one of the positive divisions of time listed above by the number of full days school is in session.

Selecting strategies to improve academic efficiency

Once a school's use of time has been documented, appropriate improvement strategies can be selected. The process involves comparing a school's AEI profile with norms developed by McREL and making reasonable judgments about which areas can be significantly improved.

As a general rule, McREL believes a 20 percent improvement in the AEI is needed to produce a significant difference on standardized tests. Since standardized tests are only loosely coupled with what is taught, a smaller percentage gain would be meaningful but less likely to be detected by increased test scores.

An improvement of 20 percent on the AEI is not as large as it might seem. If the school day is 400 minutes long and the current AEI is 40 percent, only 160 minutes a day are spent with students engaged in academic work. A 20 percent improvement would represent only 32 minutes more student engagement. These minutes can be gained by a slight increase in attendance (say one or two percent), eliminating five or 10 minutes from the non-instructional school time and a comparable amount from non-instructional class activities, and decreasing student inattentiveness.

Selecting improvement tactics

By completing the AEI a school can determine where it wants to begin on school improvement efforts. For example, if absenteeism or non-instructional school or class activities are eating up too much of the school day, begin by working on "efficiency." There are three major strategies and a number of supporting tactics which can serve to increase a school's efficiency.

Strategy 1

School management

How can a school begin to improve academic efficiency (the students' time-on-task or "engaged time")? At the school level, attention must be turned to those variables that control the way the school day is structured and the control the school has over student attendance. Using the AEI and comparing the school's performance with that of other schools, the staff can determine if school-level variables are an appropriate way to begin to improve efficiency.

Tactics for improving academic efficiency can be grouped and summarized as follows.

Length of the school day/year

The length of the school day defines the maximum amount of time available for instruction. Harnischfeger and Wiley found that the length of the school day in the same district varied by 45 minutes for two second grade classrooms in two different buildings. However, the variance in actual time spent in class varied by only eight minutes because of varying lengths of such things as recess and lunch.

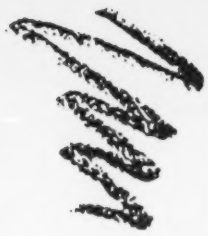
That is not to say that lengthening the school day will not help; it will if the additional time is spent with students successfully engaged in learning activities. This lengthened day could be especially important for students who, by virtue of their socioeconomic or language background, are less likely to do well in school.

An alternative to a longer school day is a longer school year. One explanation for higher achievement among Japan's children is that they are in school 240 days a year; in contrast, U.S. students are in school approximately 180 days. Summer school programs could be used

Efficiency

School Management

Reducing dropouts
Reducing absences
Management
Scheduling
Parental involvement



to achieve results if, in fact, they extended learning achieved during the regular school year. Saturday enrichment classes can have the same effect. Flexible scheduling and tutoring programs are other examples of strategies for extending the school day or making it more available to students.

Reducing dropouts and absences

Educators and policy makers are increasingly seeing our nation's youth dropout rate as a major educational and societal problem. Although sources differ on the severity of the problem, there is agreement that about one-quarter of today's youth will never graduate from high school. Even more alarming are figures that indicate higher dropout rates for certain economic and racial groups. For example, poor black and Hispanic teenagers are among those most at risk for school dropout.

Experts also are in agreement that the youth dropout problem is likely to become more severe as minority populations increase and economic opportunities decrease. These factors, together with the changing economic needs of our society, have made the dropout problem a major issue for the 1990s and beyond. Many jobs that in the past required little or no formal education have become more specialized. Thus, the skills necessary to qualify for these positions require more training and formal education. Students who leave school before graduation handicap both themselves and the communities in which they live.

Who are the school dropouts?

Many concerned educators make the case that students can be considered dropouts when they begin to "disengage" from school with frequent absences, suspensions and discipline problems. Considered in this way, school dropouts are not only students who physically withdraw from school but also those who withdraw mentally and emotionally.

Why do students drop out?

Researchers have been studying the reasons for school dropout and there is widespread agreement that primary factors include

- socioeconomic status
- parents' education
- poor grades/scoring low on achievement tests
- low reading level
- high rate of absenteeism/tardiness
- inadequate peer support
- repeating one or more grades
- having friends who are dropouts
- being part of a single-parent family
- having a language other than English spoken in the home
- needing to work to help family
- pregnancy/or marriage
- having low self-esteem and little sense of personal control
- having low educational an occupational aspirations

Some successful **methods of reducing dropouts** include school programs that:

- Target students with poor attendance
- Target students from the bottom 25 percent of their class
- Provide summer job incentives for good attendance and academic performance
- Provide special emphasis on building student self-confidence
- Use social services support staff
- Establish smaller classes with opportunities for increased counseling and referral
- Establish school-specific goals for reduced dropout rates
- Engage in collaborative planning between the school system and other city-based interests to reduce dropouts

What is particularly important in such programs is that they address factors such as the student's educational history and personality variables; family variables such as parent education and involvement; and school factors such as classroom atmosphere and student-teacher interactions. Community pressure and involvement in keeping students in school also have proven to be critical elements in many of the most successful programs.

Absences

Even when students remain in school, learning time is reduced by absences. There are many approaches to reducing these absences. Tips to reducing absences include:

- Have good school-to-home contact
- Get the community involved
- Reward good attendance
- Increase student learning

- Create consequences for poor attendance
- Develop staff's attentiveness to absenteeism

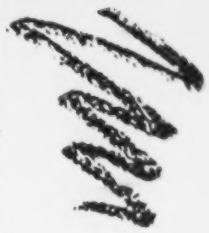
Reducing non-academic time by managing building-wide activities

One starting point for increasing school efficiency is to reduce time lost to interruptions that are within the control of the school's leadership.

Management approaches to increasing efficiency focus on those things that can be controlled by the principal or other administrators in the building. Teachers are particularly sensitive to lost time resulting from administrative decisions. At a staff or committee meeting, identify the time lost to these "building-level interruptions" (i.e. announcements or assemblies) and brainstorm strategies for reducing lost time. It is suggested that the implementation of a few of these strategies goes a long way to demonstrate the commitment the school's leadership has to improving efficiency.

To reduce non-academic time:

- Use visual displays for announcements or paper handouts instead of the loudspeaker system. If loudspeaker announcements must be made, schedule them during lunch or at a time that does not cut into a class.
- Observe students during their lunch hour and determine the amount of lunch time needed to provide a balance between the "gulpers" and the "dawdlers."
- Upper elementary students do not need as much "playtime" as younger students. Some options are to reduce or eliminate recess, make it optional or use it as a reward for demonstrated time-on-task.
- Let parents know when their children are scheduled for uninterrupted time so they will not make medical or dental appointments or classroom visits during this block. (See the full *A*+ manual for more information about this approach.)
- Bathroom breaks also consume much more time than necessary. One school working with McREL realized an instructional time savings of 20 to 24 minutes daily simply by scheduling students to take restroom breaks two at a time, at three-minute intervals, rather than sending the entire class to the restroom at once.
- Extend the time spent in learning by increasing the availability of adult or cross-age student tutors either during school or after school.
- Have a uniform homework policy that is enforced by all teachers.
- Reduce class size, which also increases efficiency and student success rates. This is not always easy, but strategies that do not necessarily involve hiring more teachers include using all certified staff to teach the basic skills twice a day or using parallel scheduling to reduce class size.
- Reduce pullout programs to increase efficiency.
- Principals should assume the role of "buffer," protecting instructional time by guarding the classroom from unnecessary intrusions, minimizing paper work and removing other obstacles to teaching.



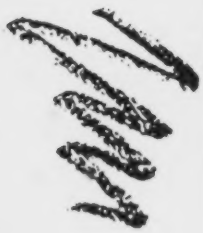
Reducing non-academic time by scheduling arrangements

Some of the more innovative approaches to increasing academic efficiency at the school involve changes in schedules. From changes in the yearly school calendar to adjustments of class period schedules, schools are finding effective means to reduce non-academic time.

Year-round schools that break the three-month summer vacation into three or more smaller time blocks distributed throughout the year report that student achievement is higher because there is no summertime loss of learning to remedy.

Another innovative scheduling arrangement is the four-day school week. Classes are increased in length so that students get as much time in each class in four days as they normally would in five. The arrangement has two kinds of benefits: first, the amount of time devoted to passing time, transition time, recess, lunch, etc. is reduced by 20 percent; second, interruptions connected with early dismissals for extracurricular activities are reduced because the fifth day of the week (usually Friday) becomes entirely devoted to these activities. Test scores in schools on four-day weeks have either risen or held steady.

BEST COPY AVAILABLE



block schedules – classroom schedules that consolidate more than 50 minutes into a single, larger "block" of time for instruction

Academic Learning Time (ALT) – time that students are successfully engaged in learning

A variety of other scheduling approaches can be used to increase academic efficiency. Two recesses can be combined into one, reducing the transition time involved in a second recess. Or, one of the two daily recesses can be made optional, depending on the attentiveness or success of the students during the earlier part of the day; two music or art periods can be blocked into one.

Another strategy that works well in rural areas where great distances have to be traveled for students to get to competitive extracurricular events is to bunch all competitions between two schools on the same day. That is, the track team, the baseball team, the debate squad, the band, etc., from one school all travel to a second school together to compete with their peers in that school. This arrangement has the advantage of consolidating early dismissal time across events and decreasing transportation costs for districts.

Some schools put all of their basic skills instruction, i.e., reading, mathematics, etc., in the morning and put classes that can involve more movement and activity in the afternoon. This arrangement seems to increase efficiency because students tend to concentrate better in the morning and require more large body movements and involvement later in the day.

A "block scheduling" approach makes it possible to deploy all instructional staff (counselors, specialists and principals) for teaching basic skills to smaller groups of students. Another type of block scheduling creates certain periods during the day for uninterrupted "academic learning time (ALT)." Staff agree not to pull students out for special activities or programs during these periods. Parents are able to schedule dental and other appointments at times that will not disrupt ALT.

Grade retention

Grade retention is a possible strategy for increasing time in school, but the research cautions it has mixed results. It seems to work best for developmentally (as opposed to academically) immature primary school students – especially kindergarten and first graders whose parents support the decision and whose second year at the same grade is accompanied by new instruction. Retention directed at older students or children whose parents do not support the retention most often proves ineffective. In fact, under these circumstances it has been shown to have negative effects.

There also is evidence students who are retained in elementary grades tend to be those who drop out later. A Cincinnati Public School analysis, for example, found students with one retention had a 40 to 50 percent chance of dropping out; those with two retentions had a 60 to 70 percent chance; and those with three rarely graduated (OERI Urban Superintendents Network, 1987).

Parental Involvement

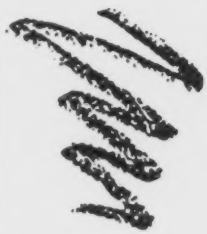
Efforts on the part of the school to help nurture parent interest and support might include:

- A parent handbook about the school
- Interaction with parents on a personal level – through notes, telephone calls, home visits, visiting hours in the school, etc.
- Audio and/or video cassettes which familiarize parents with school personnel, procedures and even the building itself — that is, bring the school to the parents
- "Welcome wagon" services to new parents which provide personal visits to the home or pamphlets and information about the school and the community
- Telephone information systems with prerecorded messages which inform parents on issues such as special programs, activities or relevant topics.
- Social activities where parents and teachers can interact on a personal level and providing opportunities for working parents to attend (e.g., breakfasts, ice cream socials, etc.)
- Activity calendars so parents are aware of upcoming events. Helpful techniques that parents may use in the home could be provided on the calendar on a daily or monthly basis
- A "dial-a-teacher" program where parents can directly ask questions of teachers about ways they can be more helpful in the home
- A "brown bag" lunch program where parents may come during their lunch break and be informed on school issues, policies, programs, etc.
- The encouragement of local employers to allow flex-time for working parents to attend important conferences or events
- A system whereby parents can communicate to the school their concerns, desires and successes
- Multilingual persons accessible to handle phone calls, translations or parent questions

Parental involvement

Research continues to confirm that student success can be significantly increased through a comprehensive program for involving parents through both in-home and in-school activities.

The educating of a child is a responsibility shared by school and family, therefore the importance of fostering a meaningful parent involvement program cannot be overstated. Successful students tend to receive support not only from teachers and others at school, but also from parents and other adults in the home.



Strategy 2

Classroom management

Effective classroom teachers use a variety of activities to promote an orderly, pleasant and achievement-oriented settings. Classroom management involves much more than discipline techniques and rules for maintaining order. Effective teachers set the stage for classroom activities well before the first day of school. They develop classroom rules and procedures, including the means to communicate them to students. Effective teachers display positive expectations for every student, motivate them with exciting learning opportunities and help them develop responsibility for their own learning. There is no question that students in well-managed classrooms learn more, perform better and develop positive feelings about themselves as learners.

Organizing for instruction

The effective classroom manager spends time planning for instruction. In studies of teacher planning, Christopher Clark found:

- Teachers report spending about 13 hours per week in formal planning
- More planning is needed in team-teaching situations than in self-contained classrooms
- Planning helps teachers organize instruction, while giving them direction, security and confidence

Clark recommends teachers use a four-step process when planning an activity in their classrooms: first, they try to understand the activity; second, they imagine using it in their classroom; third, they think of ways to avoid problems by modifying the activity; and finally, they create a mental image of the revised version.

Another planning task is to assess students' prior learning. The extent to which students have learned the basic prerequisites to the lesson being taught accounts for about 50 percent of the variation in student achievement during that lesson.

The development of backup and change-of-pace activities is an important part of instructional planning. Effective classroom managers have contingency plans for a change in schedule or for a needed change of pace. They also have a scheme for individual choice activities to use when students finish their regular assignments.

Effective teachers also demonstrate what has been called "with-it-ness," a process of continuously monitoring all parts of the classroom and making students aware that they are doing so. They station themselves physically so that they can see everyone. They scan the class frequently, even when they are working with small groups. Teachers who are not "with-it" unwittingly put themselves behind student or classroom barriers and are only partially aware of what is going on around the room.

Good classroom managers also are able to exhibit what's called "overlapping," a euphemism for being everywhere at once. They seem to be able to do more than one thing at a time. Examples include scanning the classroom while simultaneously teaching a small group, responding to student requests while keeping track of the recitation of a group, or circulating around the room while giving different kinds of help or directions to students.

With-it-ness, overlapping and general smoothness of pacing are all associated with better management and better learning.

Specific tactics discussed in A+ for improving classroom management include: helping teachers begin the school year in a way that pays dividends all year; contracting with stu-

Efficiency

Classroom Management

Beginning school
Contracting
Homework
Independent learning
Seatwork
Student accountability

dents regarding performance or behavior; tips for making homework, independent learning and seatwork more productive and meaningful; and ideas for making students accountable for their work.

Beginning the school year

Elementary teachers typically begin planning for the upcoming school year 10 days before school starts. Clark and his colleagues (1979) reported that during their early planning, teachers:

- Make sure to have enough of everything
- Decorate classrooms attractively
- Rearrange files and materials
- Plan furniture arrangements consistent with their goals
- Attend inservice education sessions

The old adage "first impressions count" certainly holds true for classrooms. According to Nancy McKee, students experience a form of "imprinting" on opening day. McKee contends that within the first few hours students pick up on teachers' demands and expectations. Further, a new student will catch on quickly to the teacher's expectations when he or she enters a class already in progress. If classroom activities are flowing smoothly, the student will think that is the normal state; if things are disorganized and chaotic, the student accepts that as the norm and behaves accordingly.

In their studies, Edmund Emmer, Carol Evertson, Linda Anderson and their colleagues found that on the first day of school successful teachers:

- Immediately establish themselves as classroom leaders
- Plan the day around maximum contact with and control over students
- Give students interesting activities right away
- Plan mostly whole-class activities for the first day or so
- Present the rules, procedures and daily classroom routines
- Systematically teach these rules, procedures and routines and give students the chance to practice them
- Make sure students understand the consequences for not following rules, procedures and routines
- Clearly communicate high expectations for good work and good behavior

Walter Doyle has identified a beginning-of-the-year "rhythm" that characterizes elementary and secondary classrooms. As he describes it, misbehavior gradually increases at the beginning of the year until a critical point is reached. At this point, if a teacher can successfully handle the "test," the frequency of misbehavior decreases and stabilizes at a lower level. But if a teacher fails to handle misbehavior at this critical point, it will increase in frequency and seriousness and the teacher will lose control of the class. The way to avoid this problem is to spend time teaching routines and rules of conduct during the first few weeks of school and to enforce these rules and routines throughout the year. Teachers who stop misbehavior early have low misbehavior rates all year.

These same activities that help teachers get off to a smooth start should be continued throughout the school year.

Contracting

Contracting with students is a means of explicitly communicating the teacher's expectations to a student. Contracts can be written about anything from behavior to learning matters or both.

Student contracts emphasize that responsibility for student performance rests with the student, not the teacher. Contracts reinforce the idea of student choice, control and responsibility for behavior. Finally, contracts can be shared with parents to involve them in monitoring student performance and teacher expectations.

Contracts must be written so assignments are clear to both the teacher and the student. A learning contract should:

- Clarify what is to be learned
- Spell out how the skills and knowledge to be acquired will be demonstrated
- Identify the resources needed
- Set up the major steps or tasks to be completed
- List the check points to measure progress

- Establish deadlines for completion of the contract and its subparts
- Point out the next activity to be done once work is completed

Sample contracts are found in the full *A+* manual.

Homework

Homework is one strategy for extending the school day and increasing the amount of time students spend learning. Although homework is accepted school practice, it has become an important issue in the debate over school quality. In particular, homework is recommended as a key method for increasing the amount of academic time students experience.

The question is what constitutes effective homework practice? These six guidelines should help.

1. The school should have a homework policy that is consistently observed. Build the expectation that homework will be assigned and completed.
2. Parental involvement in supervising homework also is useful. Parents should know what homework has been assigned, approximately how long it will take to complete and how they might be involved, including some responsibility for checking the work.
3. Homework should be clear and the probability of success high. Before students work alone in a practice setting, they should have enough assistance or "guided practice" to be certain the objective is clear and the nature of the work is understood.
4. Homework should be meaningful. Some studies have suggested that some of the decline in achievement during the 1970s may have been the result of "busywork" assignments that took considerable time to complete but did little to advance knowledge.
5. A source of help for homework should be available. If a student cannot figure out an assignment or spends hours only to discover the work has been done incorrectly, the overall effect will be negative. Students need someone or something to turn to when they are expected to work alone for long periods of time. Some schools have initiated evening "hot lines" for this purpose.
6. Homework should be corrected with feedback given to the students.

Lee and Pruit defined four types of homework: preparation, practice, extension and creativity. Teachers should make homework assignments with one of those purposes in mind.

- Preparation homework helps students inform themselves about the next day's lesson. For example, a section of pages may be assigned prior to a history discussion.
- Practice homework provides students with the needed review and reinforcement about material presented in a previous lesson.
- Extension homework guides students so they expand on concepts that were taught in class.
- Creative homework includes analysis, synthesis and evaluation. This type of homework is inventive and resourceful. Students come up with their own ideas related to a class topic and then share those ideas with the class.

Independent learning

All teachers recognize the value of students working "on their own" — teachers get more mileage out of their instructional day and students' individual needs are better met. Before starting independent learning with students, assess their understanding of it. Many students do not have the skills and knowledge needed to work alone effectively.

One way to find out what they know is by holding a class discussion about independent learning. Ask what their prior experiences have been with independent work; what they see as the advantages and disadvantages; what they know about the teacher's role; what they expect to do; what responsibilities they have when working alone; and what they should do when they have problems.

To help students remain "on task" when working alone, teachers should:

- Explain how they will circulate to help students with problems, keep them work-

ing and teach small groups such as reading circles
- Help students identify problems that might arise while they are trying to complete independent tasks
- Help students develop solutions to the problems they have identified (i.e. if students run across a word they can't read, they can quietly ask their neighbor, look it up in the dictionary, skip it for the time being, etc.)
- Set up routines for what students are to do when they are finished with their work; help them decide how to use their time wisely
- Help students decide how well they were able to work independently, let them reexamine and suggest alternative solutions
- Tell students that you plan to review what each one does
- Tell them you care about their work

Seatwork – students' time spent working alone on school activities or homework at their desks

Seatwork

First graders spend 40 to 60 percent of an average reading lesson doing seatwork, but some of them do not seem to learn much from the work. Some low achievers develop strategies for getting the work done, like copying from a friend or putting the longest word in the longest blank, that do not help them learn to read better. Finishing is often their prime objective.

That is what researchers Linda Anderson, Nancy Brubaker, Janet Alleman-Brooks and Gerald Duffy concluded after watching students do reading seatwork, then hearing their explanations of what they were doing and why.

They suggested teachers should monitor their students as they do seatwork, especially their lowest achievers, rather than waiting until seatwork is completed. Doing so helps the teacher learn about inappropriate strategies used by children to complete their work. Make sure students know what to do if they need extra help.

Making seatwork work

What can teachers do to ensure that time spent on seatwork is time well spent for all students? The following routines for monitoring assignments may help teachers prevent student difficulty.

1. Rather than starting a small group lesson immediately after giving a seatwork assignment to other students, the teacher spends five minutes circulating among students, especially noting the performance of the lower achievers or anyone else who has had difficulty on similar tasks. The teacher convenes the small group only after he or she is sure that everyone else has at least started the assignment.
2. Instead of calling the next group immediately after dismissing the previous one, the teacher takes another few minutes to circulate among students at their seats, again helping those having problems.
3. When circulating among students during brief troubleshooting rounds, the teacher occasionally (but regularly) asks students to explain how they got certain answers, whether correct or incorrect. Their answers help the teacher determine whether they understand the material.
4. The teacher establishes clear systems through which students can get help when he or she is busy teaching others. Some teachers use a system whereby children with problems can signal them in a way that does not require an immediate teacher response (through such things as "help cards" propped up on their desks). With such a system, students can go on to another item or assignment until the teacher is free.

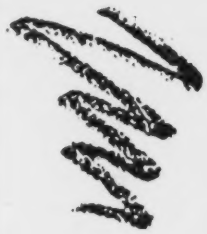
Student accountability

Student accountability (making sure everyone understands that the responsibility for student performance lies with the student, not with the teacher) is an important component of the well-managed classroom. Students tend to take seriously only those tasks for which they are held accountable. Setting up effective accountability systems is the responsibility of the teacher.

In order for students to be accountable for their work, the teacher must provide:
- Clear work requirements
- Procedures for communicating assignments and instructions to students
- Monitoring of work in progress
- Routines for turning in work
- Regular academic feedback to students

Strategy 3

Student management



Over the past 10 years, Americans responding to opinion polls have named "lack of discipline" as one of the top problems plaguing American schools. Many schools do have discipline problems. However, the discipline problems schools most often face are different than those that concern the public.

Student misconduct, such as truancy, heckling, talking back, failure to complete assignments and unwillingness to participate, is of more common concern to teachers. Such behavior wastes valuable instructional time and interferes with learning.

How are behavior problems solved? Research shows that crackdowns on misbehavior, "get tough attitudes" and harsh punishment help little. A positive learning environment goes much further toward reducing behavior problems and helping students learn.

Too often, Jere Brophy and Joyce Putnam indicate, discipline is taken to mean punishment. Instead, they found that prevention should be stressed over remediation. Teachers should avoid physical punishment and strong denunciation. When punishment is necessary, it should be administered mildly, briefly, infrequently and never when either the teacher or the student is angry. The punishment does not need to be delivered on the spot. Never punish the whole group for one student's misconduct and make sure the student knows why the punishment is being administered.

The Phi Delta Kappa Commission on Discipline looked at schools in which behavior was not a significant problem. The Commission found several distinguishing features of schools with effective discipline practices:

- All faculty members and students are involved in problem solving
- The school is viewed as a place to experience success
- Emphasis is on positive behaviors and preventive measures
- The principal is a strong leader
- Problem solving focuses on causes, rather than symptoms

In their extensive review of classroom research, Brophy and Putnam found the following teacher characteristics associated with good class behavior:

- Self-confidence – Teachers with this quality can listen to student complaints without becoming defensive or authoritarian.
- Positive attitude – If teachers like and respect their students, the students will respond in kind.
- High expectations – Teachers' positive expectations help students perceive themselves as able, valuable and responsible individuals. They then are more apt to act that way.
- Authoritative leadership – Where the teacher seeks feedback and consensus on decisions and makes sure that decisions and the reasons behind them are well understood – has been shown to be more effective than either authoritarian (where the teacher's decisions are absolute) or laissez-faire (non-directed) leadership.

Emmer and Evertson (1981) found that elementary teachers could prevent problems by teaching students how to get assistance, contact the teachers, line up, turn in work and act during seatwork or group activities. Teachers could prevent problems by setting clear expectations for behavior, academic work and classroom procedures.

Brophy and Putnam (1979) indicate that teacher personality characteristics are more important than specific management techniques. Teachers who are skilled at interpersonal relationships probably will succeed with any reasonable method, but teachers who lack these important personal qualities probably will have difficulties no matter what techniques or methods they try. (See the tactic on Power Teaching in the Effectiveness section of A+ for more information on interpersonal skills development.)

Effective techniques for maintaining good behavior can be examined at the level of school, teacher, classroom and student.

At the school level

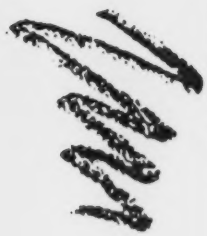
The faculty and staff of schools with good discipline:

- Ensure that school rules are stated clearly, positively and behaviorally
- Enforce the rules uniformly
- Model behavior for students
- Get students involved in making the school rules

Efficiency

Student Management

Assertive discipline
Behavior modification
LEAST
Medick's approach



- Teach the rules to students with the same care and clarity they use to teach the content area lessons, providing opportunities for students to learn, practice and successfully follow the school rules
- Understand the factors that might contribute to truancy, excessive absenteeism, tardiness, fighting, cheating, aggressiveness and failure to complete assignments
- Focus on rewarding rather than punishing behaviors
- Help students feel better about themselves
- Maintain the support and confidence of everyone in the school

At the teacher level

Effective teachers foster positive student self-concepts and hold high expectations for their students' academic success. They also use encouragement and kind words more than rebukes and reprimands. They know that sarcasm, ridicule and verbal abuse are counterproductive in disciplining students. Such remarks damage students' self-esteem and reinforce low opinions students have of themselves. Effective teachers use techniques that focus on improving the student's self-image and sense of responsibility. They:

- Avoid win-lose conflicts by using problem-solving activities rather than resorting to blame or ridicule
- Remain calm and courteous in the face of hostility or conflict
- Earn students' respect by showing they care about them
- Show consistency in what is said and done
- Follow through on commitments
- Exercise self-control and avoid nagging, sarcasm and bias
- Treat students with respect and politeness
- Keep communication open by being attentive listeners and clarifying students' comments
- Use "I" messages to discuss problem behavior by stating how it makes them, the teachers, feel

Teachers with high expectations understand the link between problem behavior and failure in school. Behavior and instruction are closely related. Repeated academic failure causes students to feel frustrated and may cause them to stop trying altogether. Such students may act out with anger and hostility. Students need to succeed and teachers must give them the opportunity to do so.

Finally, effective management of student behavior is less a function of the techniques that teachers use to control misbehavior (after it occurs) than it is their ability to anticipate and teach positive behavior in the first place.

At the classroom level

Effective instruction leads to more student engaged time and greater achievement. Teachers who effectively manage problems spend time planning for the *prevention* of misbehavior.

Some behavior problems can be traced to student boredom and confusion. Good teachers prevent behavior problems by keeping students engaged. Students do not have time to cause trouble if they are involved in their school work.

Even the classroom can be arranged to lessen discipline problems. For example, if a classroom rule is "Keep your hands and feet to yourself," this problem will be reduced by spacing the desks or tables far enough apart so students have room to stretch out without disturbing their neighbor.

The teacher who has a clear view of the entire classroom and frequently scans the room practices "with-it-ness." He or she is constantly aware of what is happening in the classroom and is ready to detect and handle a discipline problem.

In a classroom characterized by few discipline problems, teachers:

- Maintain lesson momentum by using a brisk but appropriate pace so students stay attentive
- Avoid delay and confusion with smooth transitions between lessons
- Teach students how to pay attention, follow directions and ask for help
- Provide appropriate instruction, re-teaching, remedial work and enrichment for all students
- Give positive feedback that specifically describes the student's accomplishment – improved handwriting, for example, rather than simply writing "good" or "A" at the top of an assignment
- Have emergency plans for rainy days, substitutes, assemblies and schedule changes
- Teach students skills such as conversing, listening, helping and sharing

At the student level

In effective classrooms, students recognize their responsibility for their own problems and take responsibility for solving them. When students act responsibly, good discipline is maintained. Teachers help students act responsibly by setting limits, letting students make choices and providing a list of reasonable consequences for misbehaviors.

Many times students are not aware they are misbehaving. Teachers can help students make judgments about their own behaviors through questioning ("Is what I'm doing helping?"). Effective teachers work positively with students and guide those who have discipline problems to change their behavior.

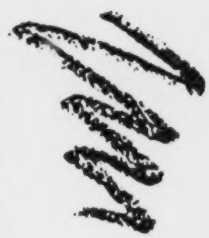
To develop student responsibility in classrooms, teachers should:

- Set and enforce the limits of acceptable behavior and hold students accountable
- Confront students when they do not stop their disruptive behavior after the teacher has given a simple warning
- Not let students exceed the acceptable limits of behavior
- Make sure students understand that a decision to continue misbehaving will result in a specific consequence
- Make sure consequences are realistic, reasonable and appropriate for the misbehavior (cleaning up the mess instead of writing an essay on not making a mess)
- Concentrate on present rather than past mistakes
- Accept no excuses for misbehavior
- Have students make a commitment to change unacceptable behavior (a handshake, verbal agreement or signed contract)

Teaching students to work independently also teaches them to take responsibility for their own problems and for their own learning process.

There are several approaches to student management. We've included brief sketches of four: Assertive discipline, behavior modification, LEAST and Medick's approach.

Assertive discipline



I will not allow any child
to disrupt my class
to a point that I cannot teach
other children.

This is the basic premise upon which Lee Canter's Assertive Discipline Program is built. The program places the primary responsibility for discipline with the classroom teacher.

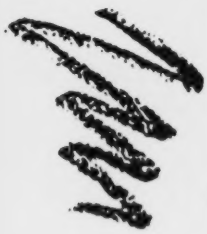
Teachers agree they have the right to expect students to behave and parents to cooperate in that effort. Calling a parent at home and starting the conversation by saying, "I'm sorry to call you at home, but...," is not the way to begin. Instead, the approach should be more assertive. For example: "This is Mr./Ms. _____, your son's/daughter's teacher. Today he/she interrupted the class by... These disruptions have been going on for several days. I need your help..." While there may be a more positive way of asking for help, the important point the program seeks to make is that teachers must assert their right to good behavior.

The next step in the program is to have teachers work together to decide on a set of classroom rules and consequences. Rules should be behaviorally based and clear:

- Bring necessary materials to class and be on time
- Remain seated in your assigned seat
- Remain quiet, no noise, raise your hand for permission to talk
- Follow directions
- Keep your hands, feet and objects to yourself

In carrying out the Assertive Discipline approach to student management, teachers are urged to keep students from interrupting them. When carrying out the consequences stated earlier, the teacher might issue the first consequence without interrupting the flow of instruction simply by writing the offending student's name in a box on the board – not saying a word. The second offense might be signaled by placing a checkmark by the same student's name. A second check mark might represent the third offense and so on. In other words, the teacher does not allow his or her reaction to the student's interruption to cause a further interruption.

A+ strongly emphasizes the need to complement the rule enforcing part of the program with the creation of a positive reinforcement system. Without this effort to encourage good behavior, the program can be very repressive



and, in the long run, further aggravate problems that are rooted in student academic failure. The control that the Assertive Discipline program gives the teacher also should be accompanied by a strong effort to remediate learning deficiencies which may be causing disruptive behavior.

Results are impressive and include decreased in-school suspensions for classroom disruptions and increased membership in the school parent-teacher organizations.

Behavior modification

Behavior modification reinforces *desirable* behavior in order to extinguish *undesirable* behavior. Whether appropriate or inappropriate, behaviors become patterned because they are reinforced in some way.

There are two types of reinforcers: extrinsic and intrinsic. *Extrinsic* reinforcers are consequences that follow a behavior. They are external to the student and to the behavior being reinforced. Extrinsic reinforcers range from gold stars to free-time and grades. *Intrinsic* reinforcers are consequences that follow directly from the behavior. For example, when completing a task is its own reward, the task completion has been reinforced intrinsically.

There has been much debate about the usefulness and potential dangers of extrinsic motivation, including concerns that the desired student behavior will cease in the absence of external rewards. Another complicating factor is that what constitutes a reward varies from student to student and what one student finds rewarding may actually be punishing for another. One student may be embarrassed by teacher praise and another student may thrive on praise. Extrinsic rewards can make students aware of the powerful social reinforcement given to those who work hard, behave, learn and succeed.

There are several steps teachers can follow to use extrinsic motivators as a means of modifying (improving) student behavior.

Step 1: Document inappropriate behaviors exhibited by a particular student or group of students.

Step 2: Gather data to determine the extent of the problem. Whenever possible, determine the frequency of the behavior.

Step 3: List positive consequences to be used when the student(s) behaves appropriately. Be sure to identify several, since no single reinforcer is likely to work indefinitely.

Step 4: Set a specific, short-term goal for improvement. Do not expect to extinguish the undesirable behavior immediately.

Reinforcement

Here is a partial list of Madeline Hunter's reinforcement "do's and don'ts":

- Do let a student know, when he or she is really trying, that what he or she is doing is worthy of note
- Don't be insincere or praise a student for things that are easy and take little or no effort
- Do let a student know he or she is making progress even though the work is not perfect
- Don't say that something is really good when it isn't (students usually know when something is not right and believe that praise for mediocre work is insincere)
- When a student is learning something new or something that is hard, do reinforce him or her for each part he or she completes
- Don't wait until he or she is completely finished with a difficult task before you give encouragement
- Do follow a negative reinforcer with a positive one as soon as possible
- Don't leave a student with a negative reinforcer
- Do remember to use reinforcement every time new behavior is being learned
- Do determine what is a positive reinforcer for each student or group

LEAST

The LEAST approach to classroom discipline is based on nearly two decades of research on the effective ingredients of teaching and learning. LEAST is an acronym for the following guidelines for teachers:

- Leave things alone when no problems are likely to ensue

- End the action indirectly when the behavior is disrupting classroom activities
- Attend more fully when you need to obtain more information and/or communicate
- Spell out directions when disruption and/or harm will occur
- Track student progress when following through to evaluate and reinforce behavior

The fundamental principle out of which the LEAST approach has grown is as simple as it is profound. If the teacher is to reach the goal of managing classroom behavior without creating an adversarial relationship with the students, she or he must use the *least* amount of guidance and control necessary to achieve the specific results desired. No more disciplinary overkill. No more "do your own thing" helplessness. No more forced decisions on the spur of the moment. Just minimum teacher action for maximum class control.

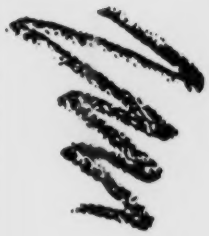
The LEAST approach was developed into a step-by-step method by the authors and personnel of the Carkhuff Institute of Human Technology, the National Foundation for the Improvement of Education and the Instruction and Professional Development Unit of the National Education Association. The LEAST method was designed by teachers for use at all grade levels. Most important, it works. Students pay attention and learn more when teachers have control of their classes.

Medick's approach

This tactic was developed by a teacher, Jean Medick. She integrated three approaches to dealing with problem behaviors. The approaches are William Glasser's Reality Therapy; Groves' Focus Program; and Gordon's Teacher Effectiveness Training program (TET).

For example, Glasser has identified eight student management principles:

1. Get involved with students – be personal, warm and friendly.
2. Deal only in the present, with what the child is doing now.
3. Work with students to help them make value judgments about their behavior.
4. If a student's behavior is detrimental to success, help him or her make a plan to change.
5. Get a student to commit to his or her plan with a verbal statement, a handshake or in writing.
6. Accept no excuses if a student turns from his or her plan or breaks his or her commitment.
7. Inflict no punishment but do not interfere with the natural consequences of misbehavior. Just keep working until change comes about.
8. Never give up. What this means is to hang in there longer than the child expects you to.



There are four major concepts in Gordon's **Teacher Effectiveness Training**. (1) the language of unacceptance; (2) the language of acceptance; (3) the concept of problem ownership and (4) the no-lose method of resolving conflicts.

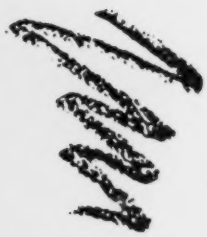
In the *language of unacceptance* – Gordon identifies 12 "door slammers" to effective communication.

1. ordering, directing, commanding
2. warning, admonishing, threatening
3 exhorting, moralizing, preaching
4. advising, giving solutions
5. lecturing, teaching, arguing
6. judging, criticizing, blaming
7. unrealistic praising or agreeing
8. name calling, ridiculing, shaming
9. interpreting, analyzing, diagnosing
10. reassuring, sympathizing
11. probing, questioning, interrogating
12. withdrawing, distracting

The language of acceptance – Acceptance is transmitted by the way we respond to one another. Active listening is the most powerful method of acceptance. In active listening, the message receiver tries to understand what feelings lie behind the speaker's words. The receiver then puts his or her understanding of the message into his or her own words and feeds it back to the sender for verification.

Problem ownership – In some relationships there are times when one person unnecessarily assumes responsibility for another person's problems or when one person's behavior becomes a problem for another. In these situations, teachers own the problems and need a process for helping themselves.

"I" messages are helpful in these situations. An effective "I" message has three components.



1. It communicates what is creating a problem.
2. It reveals the concrete effect the specific behavior has on the other person.
3. It states the feelings that person is experiencing due to the behavior of the other.

"You" messages (i.e. "You are being bad") have the effect of putting a child down. This results in defensiveness, resistance, self-justification and sometimes retaliation.

No-lose problem solving – In our culture, conflicts frequently are approached so that someone "wins" and someone "loses." The no-lose technique involves sitting down with the child and stating the problem, delivering "I" messages that tell what is going on within the teacher. Each party states his or her feelings or talks about his or her behaviors, explaining his or her side and viewpoint. Then the parties generate possible solutions that will meet everyone's needs, persisting until a solution which is acceptable to all is found.

In her work, Medick merged these approaches to student management. She identified characteristics of three types of children, which she called the Hostile-Aggressive (HA), Passive-Aggressive (PA) and Withdrawn Failure-Image (WFI).

Hostile-aggressive (HA) children exhibit many disruptive and socially unacceptable behaviors. They push, hit, intimidate or threaten others, call them names or ridicule them and damage property. By fourth or fifth grade, an HA child no longer seems happy or smiles very much. He or she is wary, registers little emotion on his or her face and appears indifferent. HAs "play it cool," often swagger, frown, grumble or become sassy.

The passive-aggressive (PA) child hears only what he or she wants to hear, drags his or her feet at transitions in the schedule, misplaces belongings and then complains that he or she can't find them, volunteers to do things but manages to mess them up and demands constant attention. He or she talks, laughs and makes noises at inappropriate times, is out of his or her seat frequently and has a steady stream of excuses for misbehavior and failure to do his or her school work. The individual behaviors of a PA child are not all that bothersome. It is that these behaviors occur one after another, all day long, day after day, steadily chipping away at a teacher's patience, good humor and desire to get on with teaching.

Somewhere along the line, each withdrawn failure-image (WFI) child has said to him or herself, "I give up! I can't make it in school." The result of his or her acceptance of being a failure (in his or her own eyes) is active. One option is to be truly passive–withdrawn. The WFI child is basically lonely, alienated, isolated, deprived and/or disadvantaged. The pathways of love and "worthwhileness" are closed to lonely people. All that the lonely one can do is follow the pathway of antagonism and withdrawal.

Correction Plans

For each of the three identified student behaviors, Medick has developed step-by-step student management systems for working with these children. These complete steps are contained in the A+ manual. An abbreviated version of the steps for working with Withdrawn Failure-Image children is provided here.

1: Teacher attitude: never give up. Believe that the child can succeed.
2: Establish a friendly relationship based on the child's interests.
3: Involve the child in class and in school life.
4: Use "classroom meetings" to increase involvement, decrease loneliness and isolation and provide recognition.
5: Get the child to verbalize feelings about school.
6: Make a plan using the child's initiative. Help the child create a plan that will make school a happier place for him or her.
7: Make success happen. The WFI child needs success, however small, in any area.
8: Enlist the aid of other class members.
9: Determine how the child learns. Finding out how the WFI child learns is helpful to aid him or her in achieving success.

Medick, Jean M., *Classroom Misbehavior*. Fanning Press, 524 Woodland Dr., East Lansing, MI 48823.

EFFECTIVENESS

This section looks at the amount of time students are successful in class, regardless of the students' socioeconomic status, gender and race.

The Effectiveness section examines three broad strategies for improvement: Motivation and Expectations, Curriculum and Assessment, and Instruction. Each of these sections presents a variety of tactics for improving effectiveness. Together they deal with three approaches to defining effectiveness: the input, process and output.

Input standards of effectiveness

For many decades the most frequent criteria for identifying school effectiveness dealt with inputs such as:

- expenditures per student/class
- class size and teacher/student ratios
- staff quality
- instructional resources (number/quality of books, computers, etc.)
- curriculum quality
- graduation standards
- the modernness and size of the school building, the gym, etc.
- time in school (length of the school day and/or year)
- the philosophy of the school
- the quality of the student body as judged by parental socioeconomic status and expectations

Few connections have been made between most of these criteria and student achievement. For example, there is little established relationship between student achievement and expenditure per pupil, teacher quality (as defined by such things as the number of degrees or type of certification) and the modernness of the school building.

The exceptions to the generalization that input measures are not empirically associated with achievement are twofold: 1) There is a relationship between achievement and class size. Achievement is much higher when class size can be reduced to less than 15 students and it is much lower when class size goes beyond 35 or 40 students. Between the two extremes, student/teacher ratios are less powerful predictors of achievement, although still significant.

2) The most powerful input factor is family socioeconomic background. Students from high socioeconomic backgrounds do predictably better in today's schools than low socioeconomic children. Unfortunately, this is the one input measure over which schools have the least control.

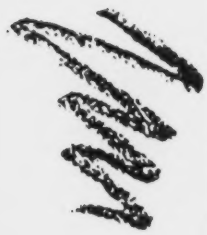
Process standards of effectiveness

During the late 1970s and early 1980s, Ron Edmonds, Wilbur Brookover and several others began to identify characteristics that distinguished effective schools from ineffective ones. It was their efforts that led to the so-called "effective schools movement."

Edmonds' definition of an effective school included high achievement; acceptable mastery of curriculum; and high achievement that does not vary significantly across race, ethnicity or gender, thus suggesting there is equity in the school's program.

Edmonds and Brookover have added an additional standard for outcomes effectiveness by arguing that achievement should not only be high but it should be proportionate for students from different socioeconomic backgrounds. If a

outcomes – the term is used to describe desired student behaviors. An 'outcomes-based' education focuses on the knowledge and skills students have acquired and can demonstrate; and not on how many academic credits the student has completea.



effective schools movement *– a movement in the late '70s and early '80s to identify what makes schools effective, and to then implement those components into other schools, thereby making them more effective. Different educational researchers identified different variables which contributed to school effectiveness, many of which schools were able to incorporate.*

assessment *– the measurement of a student's performance and/or abilities. ...The term often means testing.*

school is really effective, it will be as effective with low socioeconomic students as high socioeconomic students.

To achieve this standard of effectiveness would be significant, given that high performance by most schools is in direct relation to the number of high socioeconomic students served. In other words, suburban districts are not necessarily more effective than urban districts, they just have a higher percentage of students with characteristics known to be associated with high achievement. To examine how well a school performs on this criteria, it is necessary for achievement data to be disaggregated by socioeconomic level.

Characteristics of effective schools

Classroom characteristics:
- Instruction is guided by a planned curriculum
- High expectations for student learning
- Instruction is clear and focused
- Learning progress is monitored closely
- When students do not understand, they are re-taught
- Class time is used for learning
- There are smooth, efficient classroom routines
- Instructional grouping fits instructional needs
- Standards for classroom behavior are explicit
- Student/teacher interactions are positive
- Incentives and rewards are used to promote excellence

School characteristics:
- Everyone in the school emphasizes learning
- Strong leadership guides the instructional program
- The curriculum is based on clear goals and objectives
- Progress is monitored closely
- Discipline is firm and consistent
- There are high expectations for the quality of instruction
- Incentives and rewards are used with staff
- Parents are invited to become involved
- Teachers and administrators continually strive to improve
- There are pleasant conditions for learning

District characteristics:
- High expectations pervade the organization
- Policies and procedures support excellence
- Student learning is checked regularly
- Improvement efforts are monitored and supported
- Excellence is recognized and rewarded
- Curriculum planning ensures continuity

Northwest Regional Educational Laboratory

Criticisms of the research on effectiveness

Despite the widespread acceptance of the concept of "effective schools," it has been criticized because of weaknesses in the underlying research. Many of the schools the studies selected as "effective" had extremely low levels of achievement.

Other critics of the effective schools research say that many effective schools formulae cause schools to return to a pre-1900 notion of a uniform curriculum, using a single textbook and a "single minded quest for higher test scores" based on lower-order reading and math skills (Cuban, 1988).

Outcome standards of effectiveness

One of the strongest proponents of an outcomes' orientation to defining school effectiveness is William Spady . From his perspective, other criteria for effectiveness are irrelevant in the absence of improved student performance. He has said that such standards as 'how much time a student spends in school' or 'which courses a student takes' are a better indicator of students' tolerance for sitting for long periods of time without being disruptive, than of school effectiveness.

Before a school's or district's effectiveness in producing positive outcomes can be audited and reported, it is necessary to decide which outcomes are most essential. Once outcomes have been identified, you must decide how they will be assessed.

The Curriculum and Assessment section which follows this introduction to Effectiveness describes many different approaches to defining outcomes, particularly cognitive outcomes, and also considers non-cognitive and institutional outcomes.

Cognitive outcomes

Standardized, norm-referenced tests are the most common measure of achievement outcomes in today's schools. While they provide the most reliable indicators of comparative achievement among the nation's students, they have several drawbacks. First, they test only a narrow band of basic skills. They are, at best, a minimum indicator of achievement. Second, because of their standardized nature, they frequently do not test all of what a district teaches. They do not even test what textbooks cover at the same grade level. Third, because of their norm-based nature, standardized tests must be designed to ensure that there is enough variance on each test item to distinguish between high- and low-achieving students.

Non-cognitive outcomes

There are many important outcomes of schooling that do not fall into the category of cognitive outcomes. They include cooperative behavior, working effectively with people who are culturally different, motivation, attitude towards learning, learning to learn, believing in oneself, independence, decision making, creativity, etc.

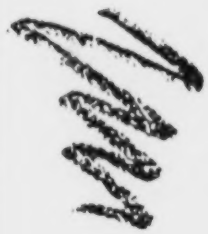
An effective high school should be able to report high levels of employment among non-college-bound graduates and high levels of success among graduates attending college. Self-confidence and several other personal development outcomes could be indicated by participation in extracurricular activities. These activities create approximations of "real world" experiences involving working with others, taking initiative, setting personal goals, etc. An effective school also could document its success by tabulating all of the awards and honors that come to its students. If such information were placed in the context of what similar schools achieve and tracked over several years, it could become a useful indicator of effectiveness and continued improvement.

Institutional outcomes

A school is more than the sum of its parts; it is more than the sum of its students' work at any given time. There are institutional outcomes that should be examined as part of an audit of effectiveness.

- Does achievement data show how student performance has gone up or stayed up consistently over time?
- Is the achievement of students of different socioeconomic characteristics proportionate over time?
- Is there community satisfaction with the school?
- Does the school make a contribution to the community?

The challenge to a school that claims it is effective or one that wants to judge its effectiveness objectively is to conduct an audit of input, process and outcome criteria it considers relevant. This audit should be presented to the community in a "stakeholders" report. Some states are developing requirements for such reports in the form of "school report cards."



***norm-referenced tests** – tests which compare an individual's score against a national average, defined by other students who took the exam.. Standardized tests are generally norm-referenced.*

Strategy 1

Curriculum and Assessment

There is general agreement schools must be clear and focused on the curriculum they view as essential for learning. This is not always the case. One of the problems is there are many different sources for defining the curriculum: the district's curriculum guidelines, the textbooks that drive daily instruction and the tests. In schools where there are a large number of federal programs it also is likely there are additional curricula for individual students in these programs.

A+ assists in the task of defining the core curriculum by providing lists of competencies at several levels of detail. These lists are contained in the full *A*+ manual. For example, detailed lists of math and reading proficiency skills, which were developed by the SouthWest Regional Educational Laboratory (SWRL) in California, are provided.

Standardized tests

Standardized achievement tests have become integral to schooling. Schools use them to make such important decisions about students as whether they will be admitted into college, whether they will pass from one grade to another and the academic track into which they might be placed. Results from standardized achievement tests even are used by teachers to form opinions about the general intelligence and ability of students (Good, 1982). Underlying the reliance on standardized tests is an assumption that they measure general skills important to a wide variety of academic and non-academic task. That is, we assume that performance on standardized achievement tests is a function of general abilities necessary for success at many tasks.

Effectiveness

Curriculum & Assessment

Standardized tests
Alternatives
Test-taking skills
Curriculum alignment
Expanding learning environment
Authentic tasks

criterion-referenced tests *– tests designed to find out what students know of a specific curriculum, defined in terms of some predetermined performance standard; but not concerned with how students perform relative to others*

alternative assessment *– the assessment of a student's performance on some other basis than 'standardized tests.' There is agreement that standardized tests alone do not adequately measure a full range of student performance. By substituting or including some 'alternative' forms of assessment, educators can get a more complete picture of a student's ability.*

But is this assumption warranted? McREL's Robert J. Marzano and Daniel Jesse analyzed 6,942 items from the Stanford Early School Achievement Battery (1971); the Stanford Achievement Battery (1973); the Stanford Test of Academic Skills (1975); and the California Test of Basic Skills (1984) to identify the general operations they measure and to determine the relationship of those operations to the difficulty of the items.

The examination revealed very few high level, general cognitive operations in the items analyzed. In all, the researchers looked for 22 general cognitive operations in the items they analyzed. They found only nine of the 22 operations were contained in the items analyzed. The implication is that students are not being tested on general cognitive operations and are probably not being taught those operations.

The assessment of many of the general cognitive skills requires a restructuring of our testing system. It would require a shift from an emphasis on paper/pencil, multiple choice formats to formats that are more open-ended, even formats that do not require written responses.

College aptitude or entrance tests (SAT, ACT) do not suffer from some of the problems that standardized tests do; they are not normed and hence, there is no artificial effort to increase variance. They also tend to measure higher, generalized competencies. Because these skills tend not to be taught in many schools, they are, however, likely to measure intelligence and out-of-school learning, further biasing them in favor of high socioeconomic students.

In addition, a number of tests are being constructed which directly assess general skills using formats other than multiple choice. The use of problem-solving activities and essay tests are other alternatives to standardized tests. Perhaps the most powerful assessment strategy for measuring general cognitive skills is "protocol analysis." Protocol analysis is simply having students think aloud as they work through a task. It has been used primarily as a research tool but its application as an assessment device is becoming more common. The focus is on whether the student knows and uses the procedural knowledge and stays involved in the task.

Alternatives to standardized tests

Criterion-referenced tests

Competency or criterion-referenced tests are one way to try to correct for some of the deficiencies of standardized, norm-referenced tests, but they are not perfect indicators of achievement. They do not permit national comparisons, and because they frequently are developed on restricted state or local budgets, items are not changed enough each year to avoid having teachers unconsciously teach to the test. If they are well constructed they do not artificially increase difficulty levels; however, in many locales the expertise to create good tests is not always available.

Portfolios

Portfolios and alternative testing instruments provide schools with additional ways of getting away from reliance solely on standardized tests.

Portfolios have served for centuries to showcase the work of artisans, writers and fine artists. Using actual examples of work, portfolios illustrate an individual's ability to execute certain skills, and demonstrate accomplishments applying those skills. Portfolios, as historical records, allow a broad overview of ability and creativity. In schooling, portfolios are excellent records of academic growth, providing opportunities for evaluation.

Effectively designed portfolios give teachers, students and parents rich evidence of a student's performance. Thus, a student's portfolio is a valuable tool, giving teachers and students insight into what learning has taken place and what future instruction is needed.

A large quantity and variety of information can be collected using student portfolios. That information will be of little help in the complex and difficult task of "selecting and sorting" students, if clear standards of evaluation are not set.

Students' individual growth demonstrated by work accomplished over a period of time can be scored or rated with criteria such as:

- Little growth shown
- Working toward potential
- Meeting academic expectations
- Working beyond expectations

If portfolios are to be effective elements of students' learning experience and useful assessment devices, teachers must establish with students a clear understanding of what creating

a portfolio means. The role of the student and the role of the teacher should be defined with regard to at least three questions.

1. What will the portfolio look like?
2. What types of materials will be included?
3. How will materials be selected and by whom?

In an ambitious effort to integrate testing and instruction in a statewide assessment process, 10 percent of Vermont's schools have begun piloting portfolio assessment in the areas of writing, science, math, history and citizenship.

(Also see the alternative assessment measures mentioned in Accountability and Reporting, page 10.)

Alternative instruments

In an effort to assist educators in finding a wider array of assessment tools, especially instruments that constitute alternatives to standardized tests, the North Central Association, a regional accrediting association, and McREL have produced a set of lists based on a range of competencies included in NCA's outcomes-based accreditation model.

The lists give you a sense of the different kinds of tests, other than norm-referenced standardized achievement tests, that are available to assess competencies. The NCA publication covers:

- Basic reading skills
- Computation skills and quantitative thinking
- Communications skills
- Scientific knowledge
- Healthful living and good nutrition
- Responsible citizenship
- Reasoning abilities
- Recognition and appreciation of others
- Second language
- Computer literacy
- Creativity
- Independent thought and action
- Use of time
- Values of education

For further information contact: The North Central Association of Colleges and Schools: *Some resources available to help schools assess student performance in cognitive and affective areas.* Arizona State University, Farmer 110, Tempe, AZ 85287.

Test-taking skills

Despite their faults, standardized tests remain part of the educational structure. And there are certain skills in test-taking that can help students get higher test scores. These skills do not come naturally; they are the result of learning and experience, and not just unguided experience. Practice doesn't make perfect: perfect practice makes perfect.

"Test-wiseness" is a factor on most tests. A student's test-wiseness has a greater effect on poorly constructed test items; items like these are present on most teacher-made tests and on many standardized tests. It also has a greater effect on timed tests than on non-timed tests, and most standardized tests are timed. Some of the "irrelevant" factors that make up test-wiseness and influence performance on tests include know-how, practice, coaching, anxiety, speed versus accuracy and guessing. Each is related to all the others in one way or another.

Knowing how to take a test can have a marked effect on scores. There are two things teachers can do to give their students an edge on standardized tests: provide practice with tests and coach students on relevant test content.

Coaching

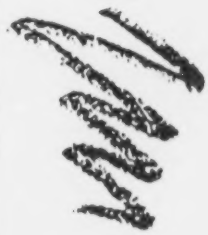
The best way to help students develop test-taking skills for commercial tests is to use similar structures and formats in teacher-made tests.

Let students practice using answer sheets like the one on the commercial test. Have tests copied two-sided and staple into a "test booklet." Try to simulate test conditions: have a time limit for completing items; have everyone test at the same time; encourage students to guess at answers they don't know.

Students should be encouraged to use such simple techniques as skipping items whose answers they cannot immediately choose and go on through the test answering items they can do quickly. They should then return to omitted items and get the answer if they can. Finally they should guess at any remaining items for which they can eliminate at least one option as clearly wrong. This is the most efficient strategy a student can use to minimize wrong answers and maximize available time.

Appropriate guessing behavior can add two to five percentile points to a student's score.

Practice with tests will help with know-how, anxiety and intelligent guessing. Coaching on subject matter will help with test content, anxiety and, to some degree, more intelligent guessing.



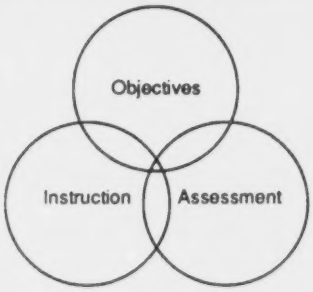
***competencies** – facts, processes, abilities which students are expected to have learned; often described in terms of 'minimum' competencies, those competencies without which a student may not graduate*

***portfolios** – folders. ...In education, a portfolio or folder is used to collect samples of a student's work, i.e., writing samples, drawing, penmanship, etc. The collection of a student's work over time in such a portfolio provides an 'alternative' (to standardized testing) means of assessing a student's work.*

Aligning curriculum, instruction and tests

We should teach students what we expect them to learn, and we should only test students on what they have had an opportunity to learn.

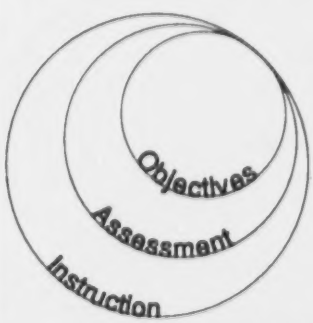
In many school districts, the curriculum is not well aligned. There are a number of problems here. The most important is that classroom instruction only covers some of the instructional objectives. Another problem is that assessment (or testing) covers only some of the instructional objectives and some of the instruction the students receive. This means that the test data are not very useful for determining the extent to which students are learning what we want them to learn. In the *ideal* situation the classroom instruction covers all of the instructional objectives. The assessment samples the students' accomplishments and does not measure anything other than the stated objectives of the program.



curriculum alignment – the congruency of objectives with tests, textbooks and instruction

When objectives, assessment and instruction are aligned students have the opportunity to learn what we expect them to learn. Teachers and administrators have test data that help them determine the extent to which the students are learning what they want them to learn. The assessment data can accurately describe the accomplishments of both the students and the schools, and also can show where changes in instruction are needed.

Teachers also benefit from curriculum alignment activities. Because the program objectives are clearly defined, teachers know the essential skills they are expected to include in their classroom instruction. Teachers can have a much clearer picture of the skills their incoming students have already learned. Teaching strategies, materials and classroom time can be planned to guarantee the essential skills are covered during the year. And, perhaps most importantly, teachers can clearly communicate with students and parents about the objectives of the instructional program.



Finally, the assessment system that measures the attainment of essential skills provides information for determining and describing student learning and district accomplishments. With this information, districts can help provide teachers with appropriate instructional materials and assistance, while increasing student success.

Expanding the learning environment

To survive and thrive in our rapidly changing world, we must learn from everything we do and everything we experience. Every institution is a potential resource for learning. The boundaries between the schools and the larger community must become less distinct. The opportunities for learning need to be enhanced.

"Expanding the learning environment" means extending the place of learning beyond the school into the larger community. It will mean that students are far more actively engaged with the natural and human world around them. The curriculum moves away from the distant and abstract toward the immediate and concrete.

Students learn concepts by first studying familiar examples in real life and then moving to the basic principles, rather than beginning with small bits of abstract content. Outcomes are defined differently and include, along with the basic academic skills and higher-level thinking skills, social responsibility, political action and civic participation.

The idea of using the community as a place for learning builds on new reforms and past efforts in experiential education which have been part of many alternative school programs.

Characteristics

There is no single model for expanding the learning environment. There are, however, common features:

- Projects involve active, participatory learning on the part of the students
- Students use the community as a focus of

study and extend the classroom beyond the traditional walls of the school

- Both teachers and students have non-traditional roles (for the teacher, the role is primarily one of facilitator, with students taking more responsibility for their own learning)
- Students have to generate and use information to make well-informed decisions
- Learning is focused on projects that are long-term, relevant to the student and the community, cognitively complex (requires the use of higher order thinking skills), and allow students to make decisions
- There are specific, real-world outcomes such as reports to city councils or other policy boards; or the production of newspapers, videos or products (such as playground equipment, etc.)

Authentic tasks

If children are to be able to read critically, write graceful prose and solve real scientific or historical problems, then the tests they take should ask them to explore literature, write thoughtfully, do research and perform laboratory experiments.

Authentic tasks do just that. They are "knowledge application" oriented. Rather than focusing on the acquisition of knowledge, authentic tasks center around the application of knowledge.

The reasoning behind the call for authentic assessment is that assessment and testing generally dictate instruction which, in turn, drives learning (Frederiksen & Collins).

In and of itself, the tendency of testing to shape instruction and learning is not negative except that the type of testing most heavily weighted and commonly used, namely standardized tests, measures mental abilities that have been referred to as "lower order" in nature. The tests tend to measure students' abilities to acquire information, not to use it. Multiple choice items like those found in standardized tests tend to measure knowledge acquisition, not knowledge application or use. With the widely-held contention that testing shapes instruction and learning, one can conclude that for higher level cognitive processes to be developed in school, new assessment devices must be developed.

It is this shift to assessment of knowledge application tasks and their related cognitive process that characterizes what is referred to as authentic assessment.

Creating an authentic task

Using eight parameters of authentic tasks, teachers can construct tasks to be used within and across multiple content areas. Such tasks can be created by asking and answering the following types of questions.

1. What issues will the tasks focus on? (The issues should be relevant to the student and community at-large.)
2. What knowledge and skills will be necessary to complete the task? (The task should require a knowledge of important concepts, generalization, the application of important skills and it should be interdisciplinary.)
3. What thinking processes will be involved? (The task should require the use of one or more knowledge application processes.)
4. How will students work together? (The task should require some measure of student cooperation/collaboration during at least some phases of its execution.)
5. How will students collect information for the task? (The task should require use of multiple types of information and information sources.)
6. What type of outcomes/products will the task generate? (The task should lend itself to multiple types of products with varying purposes.)
7. How long will the task take? (The task should span an extended period of time — certainly more than a few class periods.)
8. How will students control the task? (The task should provide for a maximum amount of student autonomy and control.)

It seems silly to ask whether classrooms should focus on authentic tasks. Clearly they should. The question becomes, "how?" Very simply, teachers need to ask the eight questions listed above, which parallel eight identified parameters of an authentic task, as they plan and deliver lessons. Like all change, this will be a gradual process. Not all tasks will be authentic; some tasks will reflect some of the characteristics of authentic tasks, but not all, and only a few may be truly authentic.

***authentic tasks** – tasks which are performed or completed in the "real world." ...Balancing a checkbook is an authentic task, preparing a meal for eight from a recipe is an authentic task. Authentic tasks are characterized by the "application" of knowledge, not merely the "acquisition" of knowledge.*

Strategy 2

Motivation and expectations

Accessing and eliciting student motivation is one of the keys to increasing school effectiveness.

Educators and parents can enhance student motivation for learning by inspiring students to form positive future-self goals, linking these goals to classroom content and experiences, providing direct instruction in goal-setting strategies, and personalizing schooling in ways that make it meaningful.

Intervention is especially meaningful for students who currently do not value education, lack interest and become potential or real dropouts. Helping students see their possibilities can motivate them to pursue learning and educational goals that will help them achieve.

Roger Mills and his colleagues suggest that motivation is inherent and natural to all human beings. When functioning from a core of mental health — which includes self-esteem (an unconditional sense of well-being), motivation, curiosity, love of learning, common sense and inner wisdom — students are motivated.

Parents and teachers can draw forth this natural motivation of students by creating a supportive environment and fostering higher levels of understanding. From this perspective, then, motivation is never missing; when not present, it is only obscured or covered. Thus motivation may be *elicited from* rather than *created for* or *given to* students.

Teachers as motivators

Teachers can have an impact on the degree to which students operate from a state of mental health and are motivated. They need to stimulate students' intrinsic or internal desire to learn for learning's sake. In summarizing what current research and theory suggests, Barbara McCombs of McREL has outlined the following key elements of the teacher's role as "motivator." Teachers should:

- Help students value themselves, the learning process and learning activities
- Create opportunities for students to learn, grow and take responsibility for their own learning
- Provide positive alternatives to boredom, fear of failure and withdrawal

The teacher plans, facilitates and models this by:

- Understanding students' unique needs, interests and goals
- Challenging students to take responsibility and be actively involved in learning
- Relating learning content and activities to personal needs, interests and goals
- Structuring learning goals and activities so that each student can accomplish his or her own goals
- Providing students with opportunities to exercise control over carefully selected task variables such as type of learning activity, level of mastery, amount of effort or type of reward
- Highlighting the value of students' skills, abilities and accomplishments
- Rewarding students' accomplishments, and encouraging them to reward themselves and develop pride in their accomplishments

These things will help "empower" students to display their natural motivations to learn, grow and develop.

Increasing student expectations

Expectations have a powerful impact on student motivation. An accepted axiom in education is that students accomplish what is expected of them. At least it seems reasonable to believe that many students — particularly those at risk of failing and dropping out — are unlikely to set their learning goals higher than those set for them. Parents and teachers need to hold expectations for students which may exceed their own.

This situation has serious implications when you consider the many ways schools can signal lowered expectations to students. Some signals come from the way students are grouped. Students placed in the lowest math or reading group know they are considered "slow" and that less will be expected of them than of their "faster" peers. How teachers move, to whom they speak, how long they wait for responses and a variety of other classroom interactions also send messages about teacher expectations. Expectations tend to be self-fulfilling. If the teacher expects a student to perform poorly, he

Effectiveness

Motivation & Expectations

Releasing potential
Rewards/incentives
Praise
Multi-ability classes
Grouping & tracking
Student-team learning
TESA
Dare to Imagine

or she often does. The expectation is reinforced and perpetuated.

The relationship between expectations and performance is an interesting one. The thoughts that teachers, and students themselves, have about performance have a direct impact on their feelings and behavior. For example, if a teacher thinks, "Johnny can't do this," the teacher's feelings may include apathy, frustration or even anger.

As a result, the teacher might ignore Johnny or give him only a short time in which to respond. The teacher may lose patience or go overboard with giving Johnny time and attention. The likely result of these actions is that Johnny will sense that the teacher thinks he lacks ability. In turn, Johnny is most likely to react by not performing well, perpetuating the teacher's initial thought. Similarly, if Johnny has the thought, "I'm dumb in math," when a new concept or a test is presented he is likely to feel scared, hopeless, frustrated or angry. Consequently, his actions might range from withdrawing, to being unable to concentrate, to acting out. The result, again, is that he does not perform well.

A+ contains eight tactics for increasing motivation.

Releasing student potential

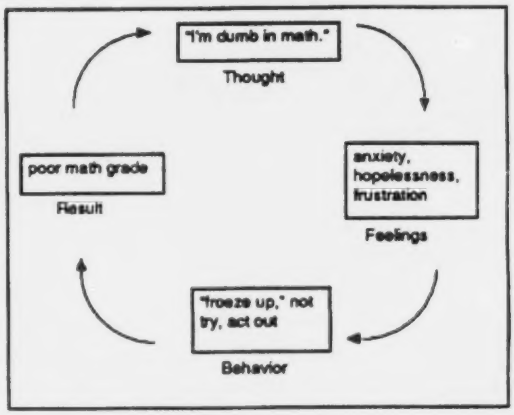
Roger Mills sees self-esteem as a natural state of well-being that is internal and can be accessed from within and elicited from the outside–it is not something that is missing and that needs to be given to someone or developed in them. Self-concept, on the other hand, is something that is learned, comes from the external environment, and makes well-being conditional around such beliefs about intelligence, athletic ability, attractiveness, wealth, etc..

When individuals seek feelings of worth and well-being from sources outside of themselves, they are caught, to some degree, in feelings of anxiety or insecurity about their ability to live up to their self-concept. Everyone is affected somewhat by insecurity associated with self-concept.

The thing that human beings do that obscures or diminishes their natural self-esteem is unknowingly engage in negative, insecure thinking – thinking based on childhood teachings and negative school and community experiences. They then relate to the content of their thinking as if it is factual and "real," rather than as thoughts that reflect their own beliefs based on their past conditioning. When individuals understand this they are less "gripped" by their thoughts because they see they're not really "truths."

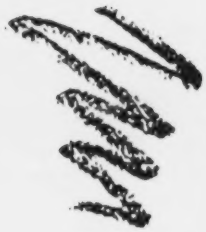
When this is not understood it can trigger a negative thought. Negative thoughts give rise to negative feelings; negative feelings lead to negative behaviors; and negative results ensue from negative behaviors. A self-confirming negative thought cycle occurs.

The Thought Cycle



Fortunately, while negative feelings may replace the positive feelings of self-esteem just as clouds hide the sun on an overcast day, people's inherent self-esteem is never lost. It is only covered up or obscured by conditioned insecure thinking.

When teachers understand that insecurity or fear is what underlies the negative behavior of their students, they are more likely to have compassion and less likely to react with anger. When teachers and students understand how their thinking works to hide their natural good feelings about themselves as well as their natural motivation and love of learning, they are able to get "unhooked" from their negative, insecure thinking by calming and quieting themselves. In such a quieted state their natural self-esteem reemerges; better teaching occurs and learning happens.



Student rewards and incentives

By appealing to students' needs for rewards (time off, a prize, praise, etc.), a teacher can get students to engage in learning behaviors for which the students do not see an immediate need; their need for these rewards is greater. Thus, the practice of giving students rewards to control their in-school behaviors is common. Such extrinsic rewards can be prizes, high grades, gold stars, notes to parents or special privileges. They are considered extrinsic because they are not inherently related to the learning task or desired behavior. Teachers even can survey students to identify other needs or interests they have which can be used to motivate them. (The *A+* manual contains such a survey.)

Many researchers believe external rewards and incentives are, in the long run, detrimental to learning. When there is no reward, the motivation disappears. While exclusive use of external motivators may undermine internal motivation – and no system ought to center its motivation policies on external rewards – they *can* have a place in the classroom. If a student has no inclination toward learning, very low self-esteem or is distracted by non-school activities, external incentives may initiate a learning process that, eventually, can be its own reward.

As Madeline Hunter (1967) says, "Of course there are times when we need to facilitate learning by using extrinsic motivators. This is a perfectly acceptable teaching strategy! The key is to not permit learners to remain at the extrinsic level, but to move them on to intrinsic motivators."

Donald Cruickshank's studies have produced practical suggestions for using rewards effectively:

- Novelty works well in reinforcement
- Reinforcement related to actual needs is most powerful (i.e. for a lonely child, the teacher's recognition is more effective than candy or tokens)
- Rewards must depend on actual performance, not on what is promised
- Reinforcement should match the size of the task, while using the smallest possible reward
- Reinforcement should usually be positive; punishment typically reinforces negative behavior

(The A+ manual contains a four-page menu of possible rewards and incentives for students, teachers and parents.)

Praise

Praise is given for many reasons: to reward correct answers, to encourage more answers in response to an incorrect answer, to reward motivated students, to motivate the unmotivated and so forth. But sometimes praise is given on a random basis, out of habit or for no special reason.

Overuse of praise is ineffective in helping children learn and can sabotage learning. Mary Budd Rowe found that praise gets in the way of learning by making children more dependent on a system of extrinsic rewards. It also reduces students' confidence in their answers. Students from high praise classrooms do more eye checking with teachers; make responses in an inflected, self-doubting tone; and exhibit low task persistence. And, she found that students accustomed to frequent praise do not get involved in innovative or complex reasoning because they have been conditioned to go for a "quick payoff" of praise. Also, they are less likely to share information with or listen to other students.

Rowe discovered the most important variable in eliciting answers or responses from students is "wait time." Wait time is the amount of time a teacher waits for an answer after posing a question *and* the amount of time a teacher waits after a student answers a question before responding.

She found when teachers stretched their wait time to an average of three seconds or longer, several things happened. Students gave longer responses and more unsolicited but appropriate responses; students' confidence in their responses increased; students' failure to respond decreased; students interacted and exchanged more information with each other; and students asked more questions.

Who praise hurts most

Rowe also discovered teachers praised students they rated as their "top five" differently than they praised students rated as their "bottom five." Teachers praised their top students for correct answers but praised their bottom students for both correct and incorrect answers, as well as praising them more in general. This non-pertinent praise is the most dysfunctional. In fact, one study has shown verbal rewards incongruent with behavior result in less efficient problem solving than either the neutral

no-reward situation or the use of rewards that are congruent with the problem-solving behavior.

How not to praise

These findings about praise are unsettling and confusing. In most people's minds there is a link between praising students and being supportive of them. There also seems to be a conflict between what behavior modification studies conclude about the effectiveness of positive reinforcement (praise) and what the research cited in this article says about praise. But no conflict exists. Rowe's work concentrates on the effect of praise on inquiry, exploration of new ideas and investigation into relationships. She points out that praise for simpler tasks or drills (multiplication tables, for example) or for acceptable social behavior is or can be effective. The decision to praise or not to praise, therefore, should be based on the type of learning in which students are engaged. If it's simple or rote learning, praise probably will work. For more in-depth learning, praise is not likely to be effective.

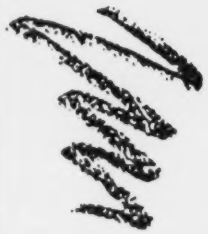
How to praise

Some types of praise are more disruptive than others. Praise may not be harmful if based on specific and well-understood standards. If you want to praise a student for not being noisy say, "You're doing a good job of being quiet and that will help us finish our discussion." Do not say, "You're being a good student."

In other words, praise of tasks, when it is specific and detailed, is not as disruptive as generalized praise of students. If you tell a student, "It's good that you have set up this experiment in a new way," then other students know what is being praised and can attempt to duplicate the praised task. Non-praised students often do not know what is praiseworthy and can become resentful when teachers praise in unclear and non-specific ways such as, "Good, good" or "That's an excellent job!" (Does everyone know what is being praised and why it's excellent?)

Multiability classrooms

The concept of the multiability classroom was developed by Elizabeth Cohen. She found that teachers and students tend to make judgments about ability based almost exclusively on reading skills. Rank ordering of students' abilities by teachers and peers correlates highly with rank order on reading tests. As a result, these students have more status in the classroom. This phenomenon of generalizing from performance in one area, reading, to situations in which that ability may not be relevant is called "status generalization."



Cohen rejects the idea that intelligence and competence can be judged solely on the basis of reading ability. Instead, she has demonstrated that many different skills contribute to an individual's overall competence. The important task in the multiability classroom is to identify and recognize the wide range of skills that are necessary and the degree to which everyone possesses many of these skills. In this way no one believes he or she is a failure and no one overestimates his or her ability. Students must learn that everyone has something to contribute to the group. As they learn this lesson their expectations change, for themselves as well as for each other.

There is nothing about Cohen's work to suggest that we should minimize the importance of learning to read; but in the multiability classroom it is important to demonstrate that low achievers have skills and abilities and that high achievers are not necessarily skilled in all areas.

It is useful for traditional high achievers to become aware of areas in which they are less skilled because the high expectations held for these students often make them overconfident. They tend to dominate their classmates in all activities. Multiability classrooms improve student skills, including reading, by encouraging students to help each other. As students' skills improve, peer expectations rise.

Ability grouping and tracking

Tracking is the practice of separating students into classes for high-, average- and low-achievers. Most senior high schools assign students to one of several curriculum tracks — a sequence of courses designed for either college-preparatory, vocational- or general-track students.

Tracking can obstruct, rather than enhance,

efforts to help students achieve academic excellence.

Likewise, in ability grouping, students of similar academic achievement are taught together. The arguments for ability grouping certainly appear reasonable. Bright students ought to be encouraged to excel; slow achievers ought to receive extra help. In addition, ability grouping provides teachers facing a whole classroom of students with an efficient way of providing instruction. It has been a popular method of addressing diverse student abilities for some time.

Controversies have arisen over its merit, however, and some research suggests that some forms of ability grouping can harm the very students they intend to benefit. Desegregation cases have been brought on the basis of the negative effect of grouping when minority students are disproportionately represented in the lowest groups.

Reports indicate that ability grouping:

- Decreases achievement in low or average ability groups
- Reinforces favorable self-concepts in high groups and unfavorable self-concepts in lower groups
- Deprives low achievers of the stimulation of working with high achievers
- Carries a stigma more debilitating than that of being a poor achiever in a heterogeneous group

Alternatives to tracking

Educators, aware of the disadvantages of tracking, support it largely because they are convinced it is the best method available. In reality, there are field-tested methods which provide promising alternatives to tracking.

The most obvious way to attack the problems inherent in tracking is to mix students of all abilities, talents and backgrounds. Empirical evidence suggests that nearly all students can learn as well in heterogeneous groups as in tracked classes, and average or below-average students often do better in mixed settings.

Not only do academic scores generally improve, but mixed-ability classrooms often are conducive to friendlier relationships among peers.

Another alternative is to restructure the curriculum. As long as the curriculum presents topics to be mastered sequentially, there will be some truth to the notion that tracking makes it easier to teach students of varying abilities.

Some experts insist that the traditional curriculum structure does a disservice to all students. They recommend dismantling the curriculum and reorganizing it around more logical concepts, ideas or themes. For example, Thomas Romberg envisions a framework consisting of abstracting, inventing, proving and applying.

Student-team learning

Student Team Learning (STL) is a unique program for re-grouping students within the classroom to alter expectations and increase motivation. Unlike some ability grouping which places students of similar abilities in the same group, STL insures students of differing abilities (from high to low) are included in each group.

By grouping students in mixed-ability groups and giving them responsibility for the performance of each group member, the program has been found to increase achievement and motivation.

Two student-team learning programs, Teams-Games-Tournaments and Student-Teams-Achievement-Divisions (detailed in the *A** manual) provide teachers and students with creative means of using team-learning concepts in the classroom. Both games were developed by Johns Hopkins University. Each game allows for assessment of individual students' progress, while crediting students with any improved scores or abilities demonstrated by their groups.

The games are well-liked and successful because they:

- Raise student achievement
- Can be used at any grade level with nearly any subject
- Increase students' responsibility
- Reduce teacher "teaching" time
- Increase peer tutoring
- Increase interaction among students of different ethnic and achievement backgrounds

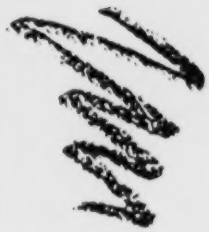
TESA

Teacher Expectations and Student Achievement (TESA) is a program which trains teachers in an interactive, peer-support

model designed to accelerate the academic growth of all students. TESA helps teachers of all subjects, kindergarten through college, see the relationship between teacher expectations and student learning. Using specific strategies and motivation techniques, TESA reduces or eliminates unconscious discrimination in instructional practice. The program builds on extensive research about improving students' performance and self-esteem.

The use of TESA has shown academic gains by target students. Although the project originally focused on the teachers' interaction with students for whom they had low expectations, all students in the TESA research classes, not just those perceived as "low" achievers, showed gains.

The report of the Ad Hoc Committee on Integrated Educational Progress, California State Department of Education, states: "TESA has helped teachers recognize their biases toward students and changed their behaviors. This process also could be a particularly appropriate and effective means of staff development in desegregated schools."



Dare to Imagine

One other way to alter expectations is with *Dare to Imagine: An Olympian's Technology* (Whisler and Marzano). This describes some of the approaches Olympians have used to go beyond being average to being exceptional. One of the developers of the program, a two-time Olympian, believes she was an ordinary athlete who accomplished extraordinary things by learning some techniques all students can learn and apply to areas other than athletics.

Strategy 3

Instruction

Historically, teaching has been thought of as an art rather than a science or technology. Over the past few decades, more attention has been devoted to describing the methods teachers use, and the view that there is a science of teaching has gained support. As a result, a large number of teaching models have been developed. The McREL staff has synthesized the primary characteristics of these models into a three-part model including planning, teaching and assessment and review.

Planning – includes deciding what the students will learn, taking into account the assessment of students' current proficiencies and deciding what specific knowledge or skill should be taught next, what methods and resources should be used, at what rate they should be taught and to what level of mastery.

Teaching – involves such steps as statement of purpose (communicating purpose to students and securing their interest); lesson presentation (demonstrations, modeling, laying out alternative strategies for accomplishing the task and checking for understanding); guided practice (specific, individualized feedback); and independent practice (a time to build speed and accuracy).

Assessment and review – involves checking progress; reteaching, if necessary, using different strategies and resources; and providing appropriate acknowledgments and rewards. Review can be incorporated into the next cycle of instruction on related material.

Despite these common features, there are notable differences in the models such as:

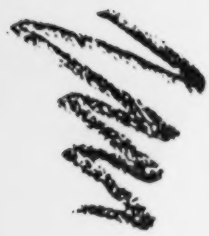
- The precision with which teachers are expected to apply the model
- The degree of student control over the situation
- The degree to which uniform student response is expected (the amount of individualization possible)
- The assumptions made about student learning

Research suggests these differences are important. Therefore, no single model will work best in all situations. As a result, teaching will continue to resemble an art as much as a science, requiring the judgment of the teacher to adapt the general characteristics of a model to a particular situation.

Effectiveness

Instruction

Active mathematics
BTES
Explicit teaching
4Mat system
Hunter model
Mastery learning
Learning to learn
Technology
Dimensions
Carkhuff's approach
Cooperative learning



It is important to realize that in carrying out their roles, teachers are decision makers. Dave Berliner (1984) writes about the "teacher as an executive," someone who daily makes more decisions of greater importance to the lives of others than some chief executive officers make in a month or year. This conclusion has caused Berliner to study how teachers make so many decisions, how they become experts. His conclusion: over a period of time expert teachers transform patterns of activities into smooth routines that require little conscious thought.

The expert teacher functions like the expert pianist; coordination of mind and fingers is so automatic that the accomplished musician does not think about individual chords or notes. Instead, expert teachers tend to focus on patterns, making conscious decisions only when the patterns they expect are interrupted or missing.

If this portrayal of an expert teacher is correct, then we must view teaching models as building blocks, part of the teacher's repertoire, to be selected and adapted as conditions require. And, if this is correct, those who evaluate teachers must avoid mechanistic approaches when judging the effectiveness of an experienced teacher. Detailed, step-by-step observation of the implementation of a particular model may be appropriate for judging inexperienced teachers or teachers learning the model for the first time. But, as teachers mature, as they are able to choose consciously among models and to adapt and modify them to the needs of individual students, a much broader perspective must be taken in evaluation.

It is important to view teaching models as frameworks. They require teachers to make thoughtful decisions regarding their selection and use. Supporting this position are two concluding points.

First, the trend toward mechanistic models of teaching seems to have been accompanied by a subtle shift in the responsibility for learning from the student to the teacher. As teaching becomes more and more a matter of "Step 1, Step 2, Step 3, etc.," the instructor becomes more and more controlling in the learning situation. The practice of using models tends to degenerate easily into saying, in effect, "Students, just follow my instructions and you will learn what I want you to learn." The teacher sets the goal, rather than the student. The teacher doles out the information rather than allowing the student to discover it. The teacher sets the pace, determines the measure of success, decides when the task is over, etc.

This approach may be valuable when the task is cut and dried, in situations requiring a high level of routine or when dealing with very young students. But, if the student is not given the opportunity to be responsible, take charge, make mistakes and move toward a system that creates learner independence rather than learner dependence, the result will run counter to the broader purposes of education.

The **second** point is that teaching is more than delivering instruction. Shirley McCune of McREL explains this by describing four components of teaching.

1. *Interpersonal skills of teaching – entering the learner's frame of reference, personalizing learning and initiating action or application of learning.* McCune argues that, in addition to the techniques involved in a specific instructional model, teachers need to be conscious of the emotional context they create with students through their interactions. The same instructional activities can be delivered in a way that supports learning or in a way that is destructive of student learning.
2. *Structuring and organizing content – developing the organization of content, skills, outcomes knowledge, skills objectives and methods of learning.* There are very few organized programs or models for dealing with this aspect of teaching. Curriculum alignment and curriculum development fall within this area, but most programs do not directly address the specific curriculum development and adaptation issues that teachers face.
3. *Delivering instruction – using a variety of methods and following a sequence of instruction.* This is the area that most models of instruction deal with, including most models mentioned below.
4. *Classroom management skills – managing time and attention among students, providing a learning climate and providing positive expectations for all students.*

There are, of course, many programs and strategies that fit into this framework. A+ summarizes 11.

Active mathematics teaching

Active Mathematics Teaching is a model of instruction for the whole class that emphasizes specific teacher behaviors and structured daily activities, including:

- Daily review
- Development of meaning and student understanding
- Seatwork
- Homework assignments
- Special weekly reviews

Systematically following the program results in improved performance in both elementary and secondary math classes.

BTES model

The Beginning Teacher Evaluation Study (BTES) model describes a five-part cycle of teaching functions that influence student learning. These interrelated functions include: diagnosis, prescription, presentation, monitoring and feedback.

The teacher begins with a diagnosis of the student's current knowledge, skill levels, strengths and weaknesses. He or she then can prescribe instructional goals and activities, along with appropriate grouping and scheduling. After this comes teacher-student interaction. It begins with a presentation of concepts. While the student works on tasks, the teacher monitors his or her responses to assure that the concept is understood. Information gained from monitoring might require giving the student feedback in the form of additional explanation. Or the teacher might need to cycle back to the diagnosis stage and begin the process anew.

Explicit teaching

After a decade of studying the research on effective teaching, Barak Rosenshine found that teachers who apply certain patterns to their teaching produce students who learn more rapidly and retain information longer. These patterns are sometimes called direct instruction or "explicit teaching." What this means is teachers are more effective when they:

- Structure learning
- Proceed in small steps at a brisk pace
- Give detailed and redundant instructions and explanations
- Provide many examples
- Ask a lot of questions and provide active practice for students
- Provide feedback and corrections, particularly in the initial stages of learning new material
- Elicit a student success rate of 80 percent or higher in initial learning
- Divide seatwork into smaller assignments
- Provide for frequent monitoring during seatwork
- Provide for continued independent practices so that students have a success rate of 90 to 100 percent and become quick and confident about the material learned.

The 4Mat system

The 4Mat System is Bernice McCarthy's model for teaching based on learning styles and is founded on the following premises.

- Human beings perceive experience and process information in different ways. Combinations formed by individual perceiving and processing techniques form unique learning styles.
- There are four major identifiable learning styles and all are equally valuable.
  - *Innovative learners* interested in personal meaning. Teachers need to give them a reason.
  - *Analytic learners* interested in the facts. Teachers need to give them information.
  - *Common sense learners* interested in how things work. Teachers need to let them work with things.
  - *Dynamic learners* interested in self discovery. Teachers need to let them teach themselves and others.
- All students need to be taught in all four ways to be comfortable and successful part of the time, while at the same time, being stretched to develop other learning abilities.

The Hunter model

Madeline Hunter emphasizes the role of the teacher in making decisions before, during and after interactions with students. There are three major types of teacher decisions.

- What content to teach
- What the student must do to demonstrate learning
- What the teacher does to facilitate learning

The Hunter model suggests seven steps to planning and implementing a lesson.

1. *Anticipatory set* – gaining students' attention and focusing them on the objective of the lesson by telling them what to 'anticipate'
2. *Objective and purpose* – telling students what they are supposed to learn through the lesson and why it's important
3. *Instructional input* – transmitting information to students
4. *Modeling* – modeling what you mean, by using concrete objects, pictures, symbols or dramatization
5. *Check for understanding* – Making sure students understand what you have just taught
6. *Guided practice* – guiding students at the practice with new skills or material
7. *Independent practice* – requiring students to apply concepts and improve factual recall

Mastery Learning

Mastery Learning is a system to organize the presentation of material to students. While the idea of mastery learning has been around for a long time, most people think of Bloom, Block and Guskey when mastery learning is mentioned.

Mastery learning assumes that almost all students can learn if:

- Learning objectives are well defined (the teacher knows what the students need to learn)
- Learning objectives are appropriately sequenced (the teacher has a plan for what needs to be learned and in what order, etc.)
- Careful instruction occurs
- Enough time is allowed
- Student learning is checked regularly and feedback (and help) is given immediately
- Students are tested on what is taught

Learning to learn

"Learning to learn" skills improve student efficiency at academic and non-academic tasks. As the name suggests, they are skills which form a backdrop for learning – be it learning something academic or non-academic. In other words, there are things people do to be successful at any task.

As defined by McREL's Robert Marzano in his thinking skills program, *Tactics for Thinking*, there are four general components of learning-to-learn: attending, goal setting, monitoring attitudes and self-evaluating. The four generalized learning-to-learn skills can be presented to students in isolation or they can be combined into an "activity framework."

Activity Framework

1. **Refocusing phase**
   - End your previous activity and relax.
2. **Awareness phase**
   - Check your level of distraction. How much are you attending?
   - Take a look at your attitude toward the class. Do you believe the class is valuable?
   - What is your attitude toward working? Are you committed to being involved?
   - Check your attitude about your ability. Do you have a sense of power about your ability to perform well?
3. **Responsibility phase**
   - Hold off or "bracket" any thoughts unrelated to assigned class work.
   - Generate interest for and give value to the assigned class work.
   - Commit yourself to becoming involved and exerting the necessary effort.
   - Resolve that you can do well.
4. **Goal setting phase**
   - Set some specific goals for the class.
   - Integrate the teacher's goals with your own.
5. **Task engagement phase**
   - Check to see if you are getting closer to or farther away from the goal.
6. **Task completion phase**
   - Check to see if your goals were accomplished.
   - Evaluate what worked and what did not work relative to your goal.

Technology

Thoughtful, creative use of technology can greatly improve both the quality of curriculum and the quality of children's learning. A variety of technological tools should be used in classrooms to cultivate students' abilities to investigate, make sense of and construct meanings from new situations.

Distance learning via satellite or cable networks opened up new avenues of instruction to small and rural schools by providing course offerings and inservice training previously unavailable. Interactive Television allows teachers to interact with students or other teachers at a number of sites.

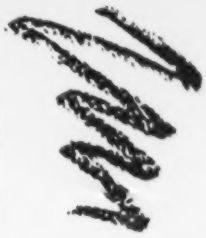
Audio, video and computer networks can link students across towns or across continents to expand their views and understandings of the world.

Computers and calculators allow students to focus on the creative aspects of learning and problem-solving, rather than on the mechanical manipulation of words, figures or data. Like hand-held calculators for math or word processors for writing, these technological tools simplify the manual tasks without compromising the mental tasks.

Computer simulations provide problem solving situations for students, allowing them to apply concepts or knowledge they are learning. Graphing calculators allow students to visualize and understand sophisticated algebraic functions with greater ease. Desktop publishing programs give even elementary students the opportunity to share the depth of their knowledge via high quality papers or reports.

And while technology can be a powerful partner in delivering instruction, a note of caution is necessary. However mesmerized educators become with the razzle-dazzle of lights, graphics, speed and other capabilities that educational technology offers, they must not lose track of basic covenants of curriculum development and delivery. Evaluation, review, redesign and restructure will always be a necessary part of the curriculum cycle, regardless of the technology being utilized for delivery.

Dimensions of Learning



Dimensions of Learning is a research and theory-based framework to help teachers plan instruction in such a way as to address all the critical aspects of learning. It is particularly suited for planning units of instruction that last one, two, three weeks or even longer.

Very simply, the Dimensions of Learning Model assumes that when planning a unit the teacher must attend to five aspects or "dimensions" of learning.

1. Positive attitudes and perceptions about learning
2. The acquisition and integration of knowledge
3. The extension and refinement of knowledge
4. The meaningful use of knowledge
5. Productive habits of mind

Carkhuff's interpersonal skills

Learning is the process by which change in human behavior takes place. Some learning is simply conditioned or brought about by trial and error. When learners are involved in a process that enables them to use their intelligence to identify an interest or problem, to understand the causes or variables involved and to demonstrate the ability to create a change or effect, true learning has taken place.

How does the learning occur? Carkhuff (1981) suggests that learning at any age in life involves the learner in three basic phases.

- Exploring where we are
- Understanding where we want or need to be
- Acting to get there

Learning begins where the learners are. The task of the teacher is to effectively guide learners through the phases of learning. The teacher must be highly skilled to guide the many different learners simultaneously.

The teaching-learning process is a transaction between teacher and learner. Basically, the teacher:

- *Attends* to learners
- *Responds* to learners

- *Personalizes* the learner's experiences
- *Initiates* programs to help learners act
- *Reinforces* the learner

Cooperative learning

As implied by the name, the consistent characteristic of cooperative learning is involvement of students in groups or teams to help one another learn. There are many different forms of cooperative learning. They vary in terms of how grades are awarded, how much training is provided in learning to work in groups, how dependent group members are upon each other, and the types of activities which occur.

Its best-known proponents are researchers David and Roger Johnson of the University of Minnesota, and Robert E. Slavin of Johns Hopkins University.

Researchers have identified a number of positive effects from cooperative learning, including improvements in academic achievement, relationships, self-esteem, attitudes toward school, cooperativeness and willingness to help others.

Johnson and their colleagues conclude that the discussion between students in cooperative learning groups "promotes more frequent oral repetition of information; stating of new information; and explaining, integrating and providing rationales (all of which) promotes long-term retention."

Policy 4

EXCELLENCE

This section explores how schools can be redesigned to make learning relevant to the needs of students who will live in the 21st century.

What is an excellent school? Today, excellence is limited to those schools that "top out" on the standardized tests, have many national merit scholars and a high proportion of their graduates go to prestigious colleges. Most of these schools are either private, attended by a select few or located in affluent suburbs. Their excellence depends on students who come from well-educated families with high levels of motivation and the kinds of advantages few others have. Teaching is good in these schools; but it is doubtful the same teachers, placed in an inner city or poor rural area, could produce the same results.

A+ is based on the belief that schools can do a good job educating a much larger percentage of students – regardless of their socioeconomic background – than they do today.

Schools must go beyond the notion of effectiveness implied by the "effective schools" movement of the late 1970s and early 1980s. While that movement started with the view that socioeconomic factors should not enter into the equation for excellence, it did little to alter the centuries old design. The problem is roughly the same as trying to improve the efficiency and effectiveness of the internal combustion engine. Improvements can be made, but they will be marginal and come at a high cost. Only a design change will produce the equivalent of an atomic engine.

Many of today's reforms focus on teachers, administrators and school board members. If they were better, the logic goes, schools would be better. So the reformers try to tighten the controls: tighter standards for teacher/administrator certification, more rigidity in what teachers teach and more prescriptiveness in outcomes — narrowly defined by standardized tests.

The real problem does not rest with educators. It rests with society and the design of the current system. The shape of that design was outlined as early as the 1830s. It was modified at the turn of the century and reached its final form in the creation of comprehensive high schools in the 1950s. The old design worked relatively well for the society it served; it brought schooling to millions of immigrants whose skills and conformity were needed to stoke the engines of the industrial society. Today's society no longer requires such a work force. We need people who can think creatively and solve problems using technology and information.

The current design does not even serve the middle class well. As long as students attend school most of the time, complete most of their assignments and do not act up too often, they earn their 21 Carnegie units and graduate. And they leave school without the prospect of achieving the standard of living their parents expected and largely achieved.

The problem isn't teachers who are poorly trained, underpaid, overworked or burned out. The problem isn't administrators who are expected to play by rules they didn't establish, defend the system at all costs and, above all, "keep the lid on." The problem isn't board members who know the system isn't working well for a majority of students but don't know how to fix it with inadequate policymaking tools.

The problem is a school design that demands conformity, doles out knowledge like

peanuts to a monkey and acts as a socioeconomic sorting system by depending heavily on family background for student success.

We need a new design for schools if the challenges of the environment, energy, technology, entrepreneurialism, social justice, international cooperation and the other issues of the 21st century are to be met.

Some current proposed reforms are only bandages on the old design. Lengthening the school day won't change outcomes when barely 25 percent of the typical school day is spent with students learning successfully. Testing teachers won't make any difference if they weren't taught well in the first place. Tightening standards for students and testing them won't make any difference if the standards and the tests are irrelevant to the requirements of the 21st century.

strategic analysis and planning – identifying changes in the society and the community and comparing those changes to what the school is doing now

Certainly competition brought about through "school choice" might stimulate redesign. And a bottom-up site-based management design is much more likely to work than the current system. Teachers, parents and others close to students need to be involved. But without a strategy for design – as well as new, more powerful ideas about how to help children learn — even choice or site-based management strategies will make little difference.

Is redesign too radical? Design is a natural, historical occurrence in American education. For example, in the 1830s, Horace Mann, responding to the needs of the moneyed class of Massachusetts, adopted methods of schooling to ensure that the new immigrants did not threaten the rights of the establishment. His methods included the introduction of compulsory education to ensure that students were removed from what he and his colleagues called the "immoral environment" of the immigrants' families. The use of lecture and seatwork were initiated to keep educational costs down and ensure that students learned how to follow orders compliantly. The textbook took control of what students read.

Half a century later, Charles Eliot, the President of Harvard, created the "Committee of Ten" who argued that the curriculum of the time (Latin, classical literature, rhetoric, natural philosophy and natural history) was irrelevant to the 20th century. The committee recommended, instead, a "modern" curriculum to include four years of English, three of social science and two each of science, mathematics and a foreign language.

In the 1950s, James Conant, also a Harvard president, advocated the introduction of management models based on those of industry. The result was the "comprehensive high school," based on the idea that bigger was better and that a top-down management structure would ensure greater uniformity in meeting the needs of the American economy.

The central issue of excellence is the extent to which we are preparing students for the future, a future that by all standards is going to be quite different from the world in which we now live. To illustrate, think of all of the innovations that we now enjoy that our great grandparents couldn't have envisioned — jet planes, space travel, television, satellite communication, penicillin, gene-altering drugs, etc. If that much has changed in our lifetimes, imagine what the future holds for our children.

The implications for education are great. In 1890, no one could have predicted the need to teach computer programming in the coming century, any more than we can predict future changes. But we *can* predict that we will need to be creative problem solvers, capable of using available resources. Thus, if we focus education on developing a sense of inquiry and skills in problem solving, we can become the *active* designers of the future rather than its *passive* victims.

A^+ identifies three strategies to move schools to better prepare students for the future.

Excellence

Strategic Analysis

Environmental scan
National scan
Strategic mission
Internal audit

Strategy 1

Strategic Analysis

Strategic planning is an important management tool. It is based on the assumption that the environment is changing rapidly. It differs significantly from traditional long-range planning, which requires a relatively stable environment in which changes can be programmed over time. Strategic planning provides a more appropriate planning framework for schools because they are "open systems," influenced by constantly changing external factors.

The weakness of strategic planning is that the methodology itself does not provide a procedure for deciding what should be done to address the issues developed through the planning process.

Aspects of strategic planning (such as environmental scanning, internal auditing and mission statement development) are useful in conducting a front-end analysis of the situation and in establishing a focus for change and redesign.

To avoid the implication that strategic planning fulfills all the steps involved in design, the processes described below are labeled "strategic analysis" rather than "strategic planning."

Parent, community and staff involvement

All facets of the strategic analysis process require parent and community representation. Without it, the findings and recommendations will be less valid and not easily accepted by those outside the process.

The greatest community involvement should occur during the identification of trends and the development of a mission. Some community representatives need to be involved in defining the parameters of the curriculum and in the internal auditing process, but a good deal of staff work is needed here. Not as many community representatives need to be involved in the detailed data gathering activities.

The reason for involving community people in this process should be self-evident: many people in the community are more in touch with what's going on outside schools than are educators.

One way to select people for involvement is to use Harold Lasswell's division of the community into eight segments. He recommends tapping the expertise of these segments to ensure a representative sample of the beliefs and ideologies of the community. These segments are listed below with a brief suggestion of the types of people who represent each segment:

1. *Power* – elected officials, heads of trade unions and other publicly sanctioned power brokers.
2. *Information* – persons who develop or disseminate knowledge such as professors, inventors and news media representatives. (Lasswell calls this the "enlightenment" segment.)
3. *Capital* – individuals from banking and financial institutions and other business institutions. (Lasswell calls this the "wealth" segment.)
4. *Well-being* – physicians, firemen, law enforcement officials, welfare workers, social workers, etc.
5. *Human development* – teachers, trainers and others who teach and develop the skills needed by the society. (Lasswell calls this the "skill" segment.)
6. *Support* – parents and representatives of family organizations who express intimacy, friendship and loyalty. (Lasswell calls this the "affection" segment.)
7. *Respect* – representatives of fraternities and clubs who transmit honor and the traditions of society.
8. *Justice and ethics* – ministers, judges, attorneys and others who make ethical decisions. (Lasswell calls this the "rectitude" segment.)

The process for involving these groups has differed in each community in which McREL has worked.

Strategic analysis must be undertaken with the total support and personal involvement of top-level district management and the board of education. Without involvement and ownership on the part of top-level management, including the board, it is unlikely most of the outcomes of the process will be implemented.

Environmental scanning (External audit)

Schools serve the society in which they are embedded. As that society changes, the design of schools must be adapted to meet new requirements. The traditional way education has gathered information is through "needs assessment." Needs assessment involves asking clients (parents, educators, community members) or informed experts what they think is needed to improve schools. While that practice is useful, it presumes the people whose opinions are sampled are fully aware of the underlying changes in society. That is not always a safe assumption.

For example, without an understanding of how the environment is changing, the average person is likely to take a "back to the future" approach to defining needs, arguing for such things as greater discipline and more emphasis on basic skills. With a broader perspective, the need for redesign is more readily accepted. As a result, strategic analysis starts with the process of developing an "environmental scan."

***environmental scan** – a study which looks at the implications that changes in the society's economic and social structures have for students*

The level at which an individual school or district can approach the environmental scanning process depends on the available resources and the degree to which the institution can accept environmental scans done by other groups.

The External Audit, in the full *A*+ manual, describes how a district leadership team might develop its own environmental scan.

National scan

Several years ago anyone who engaged in strategic planning had to do his or her own environmental scan. Such a scan considers the implications that changes in society have for students. Enough educators have undertaken this scanning process that a national synthesis of these scans may come close to serving the needs of a particular school or district. Often you can adapt an existing national scan to accommodate local needs. If you have the resources, you might want to develop your own scan. Your decision will depend on how much your community varies from national trends and the resources you have available.

If the development of an original environmental scan is not a process you choose to undertake, you can adapt existing national scans to reflect local perspectives. One reason this approach might be preferable is that a large percentage of many districts' graduates will leave the district; in effect, the district is educating students as "citizens of the world" and, hence, the national perspective is desirable. In making this adaptation, be sure to include a broad array of community people in the process.

A variety of national scans are available. Be sure to consider economic, demographic, cultural, organizational and educational trends. A good place to begin might be to consider the general trends that already have received some attention, such as John Naisbitt's *Megatrends* or *Future Forces* by David Snyder and Greg Edwards.

Examples of trends to consider

- The marketplace will be dramatically restructured as people and production jobs continue to move out of core urban areas and as self-employment rises.
- There will be a large increase in the number of senior citizens by the year 2000.
- Changes in the workplace brought by automation will result in worker displacement and up to a 200 percent rise in the cost of remedial training for employees.
- Sometime in the early part of the 21st century, Hispanics will surpass African Americans as the largest minority in the country.
- Organizations are opening participation to greater numbers of stakeholders, moving responsibilities downward in the organizational structure.
- An expanded role for technology in people's lives will have both good and bad effects – technological advances will force moral choices related to such things as genetic engineering, nuclear power use, organ transplants, etc.

Implications Worksheet

If national scans provide an acceptable starting point, the task remaining is to decide how a particular community's environment might differ from the national picture. An Implications Worksheet (six pages in the *A*+ manual) guides a community's thinking about the implications national trends have for their school(s).

With the worksheet, community members are provided trends and their "implications" for learning. If they don't agree with a trend or implication listed in the worksheet, they are asked to re-word them into something on which they can agree. For example, a trend might be "as society grows more complex and affluent, there are more choices than were open to previous generations."

The learning implication or goal derived from this trend might be that "students must master strategies for reasoning logically and making wise decisions." Working through the worksheet helps a community or committee reach consensus about learning goals for its schools.

Strategic mission

The next logical step in the analysis process is the development of a strategic mission statement. This produces a different kind of mission statement than most people are used to seeing. It forces consideration of critical questions regarding clients, outcomes, services and partners based on the trends identified in the audit and the scan. The end product of this effort is a mission "epigraph" which more closely resembles the familiar one- or two-line mission statement. The

epigraph is not the mission statement, but a symbolic representation of the strategic mission – expressed in a way that motivates and directs.

The process of developing a mission statement starts with the implications you have arrived at by examining trends. However, the mission statement should be more than a straight-line projection of what is likely to happen in the future; it is more than the creation of alternative scenarios for the future. It also is a statement of what the future ought to be. That is, it encompasses your hopes and values for the future as well as your predictions.

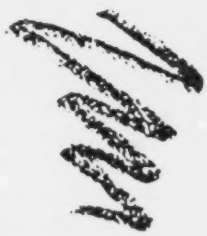
Internal audit

Next take an internal audit of how well the design of your current system is meeting the requirements for a 21st century school.

In some approaches to strategic planning, the internal audit is undertaken before drafting the mission statement. In *A*+ the internal scan is done last so that the scan examines the discrepancy between what is and what should be.

Conducting the internal scan before the mission statement is in place is likely to lead to the conclusion that everything is satisfactory and that only minor improvements – rather than restructuring or redesign – are necessary. Of course, you may eventually conclude that only improvements in the old design are needed. But by undertaking the audit after you have examined the need for change, you will have the assurance of knowing your conclusions were examined by looking at the need for change, rather than from the perspective of the status quo.

The last step in the internal audit calls for an identification of the strategic changes that must be made if the school is to meet the needs of the 21st century adult. It also asks you to rank order or prioritize these changes. The result is a set of specifications for a new design.



Strategy 2

Restructuring

From the nation's capitol to statehouses and homes, the clamor for improving schools has raged since *A Nation at Risk* was released in 1983. While good things have occurred in education and schools since then, much is yet to be done. The report served as a catalyst for educational change, however many would argue schools are no better off today than prior to the report.

The conversations following that eye-opening report have moved from improving schools, to restructuring schools to redesigning. In 1990, the nation's governors unveiled their education goals for America. President Bush quickly endorsed those goals and has pushed his America 2000 initiative to invigorate the nation's schools. The 1991 Gallup/Phi Delta Kappa poll of attitudes about the public schools revealed strong support for the America 2000 strategy for achieving the six goals. More than 80 percent of those polled placed a high or very high priority on each of the six education goals.

There are numerous innovative approaches being proposed to restructure education. Here are a few examples of "changed" systems that had to build trust and work through conflict to get where they are today. While some are controversial, they do represent meaningful change. They are not put forth as the answer for any particular school, district or community. Each school and community is unique and will benefit from working together to design the "restructured" system that will meet the needs of the students in their homes.

Choice

While many public school districts already offered open enrollment (choice) programs within their own districts, the choice movement began to provide opportunities for students to cross district boundaries as parents selected

schools that better fit their needs and their children's needs. By 1990 a strong movement had developed to expand choice programs to non-public schools. The idea was embraced in President Bush's Education 2000 plan.

Choice offers parents the opportunity to choose the courses or schools they believe are most appropriate for their children. If parents can "vote with their feet" and choose another school when they are displeased with the local schools, schools will have to work harder and smarter to meet the clients needs. Schools resounding with the clatter of departing feet must improve or face the consequences of declining enrollments.

There is no clear pattern on why parents make the choices they do. Some early data indicates these choices often are made for financial and social reasons, rather than educational reasons.

Partnerships

As business people complained that schools were not producing students with the basic skills they needed on the job, educators invited businesses into meaningful partnerships to improve education and educational outcomes for students. Many schools were able to establish partnerships which benefited the schools and the participating businesses.

The '80s saw an increasing number of school-business partnerships. Many have evolved from "adopt-a-school" programs to more long-term and substantive reform/restructuring efforts. Several models are highlighted in the *A+* manual.

Paideia proposal

In 1982 Mortimer J. Adler authored *The Paideia Proposal: An Education Manifesto.* According to Adler, the proposal is designed to improve the opportunities of youth, the prospects of the economy and the viability of democratic institutions. To achieve this, Adler says, basic schooling must be non-specialized and non-vocational in the sense of not providing training for specific jobs. This proposal requires the same curriculum for all students.

The Paideia Proposal identifies 10 actions to be taken by school boards and administrators as a response to the hypothetical question, "What should we do next Monday morning to get started on the Paideia reform of basic schooling?"

1. Be sure that in every school — from grade 1 to grade 12 — there are the three kinds of learning (acquisition of knowledge, development of skills, understanding of ideas) and the three kinds of teaching (didactic instruction, coaching, Socratic questioning) outlined in Paideia, and see that they interact with one another.
2. Set standards of accomplishment that challenge both students and teachers to fulfill the high expectations you have for them in these areas – the acquirement of organized knowledge, the development of intellectual skills and the enlargement of the understanding of basic ideas and values.
3. Eliminate all the non-essentials from the school day, or, if retained, make them extracurricular activities.
4. Eliminate from the curriculum all training for specific jobs.
5. Introduce the study of a second language for a sufficient period to assure competence in its use.
6. Eliminate all electives from the course of study except the choice of the second language to be studied.
7. Use as much as possible of the school day's time for teaching and learning.
8. Restore homework, and home projects in the arts and sciences, in increasing amounts from grade 1 to 12.
9. Devise appropriate ways of ensuring adequate preschool preparation.
10. Institute remedial instruction for those who need it, either individually or in very small groups.

Sizer's Re:Learning

The Coalition of Essential Schools was founded by Theodore R. Sizer in 1984 to create a network of schools which would stimulate students to optimize the use of their minds.

The Coalition of Essential Schools began as a network of 14 high schools that were willing to put Sizer's ideas into practice. They agreed to operate according to a set of nine common principles.

1. Intellectual focus – The school should focus on helping students learn to use their minds well. It should not attempt to be

"comprehensive" at the expense of its central intellectual purpose. Schools should focus on a few "essential" subjects.

2. Simple goals – The school's goals should be simple: that each student master a limited number of essential skills and areas of knowledge.
3. Universal goals – The school's goals should apply to all students, although the means to the goals will vary as those students themselves vary.
4. Personalization – Teaching and learning should be personalized to the maximum extent feasible.
5. Student-as-worker – The governing metaphor of the school should be student-as-worker rather than the more traditional teacher-as-deliverer-of-instructional-services.
6. Diploma by "exhibition" – The diploma should be awarded upon a successful final demonstration of mastery of the central skills and knowledge of the school's program.
7. Tone – The tone of the school should explicitly and self-consciously stress values of un-anxious expectation ("I won't threaten you, but I expect much of you"), of trust (until abused) and of decency (fairness, generosity and tolerance).
8. Staff – The principal and teachers should see themselves as generalists first (teachers and scholars in general education) and specialists second (experts in one particular discipline).
9. Budget – Ultimate administrative and budget targets should include a total student load of 80 or fewer per teacher, substantial time for collective staff planning, competitive staff salaries and a per-pupil cost no more than 10 percent above that of traditional schools.

The coalition grew to exceed 50 high schools and later joined in a broader venture with the Education Commission of the States called "Re:Learning." This project seeks to stimulate and support redesign work from the local to the national level.

Site-based management

Another of the major movements toward school restructuring in the late '80s and early '90s is site-based management (also known as collaborative decision making and a number of other similar terms). The nation's two teacher unions have offered models and worked for labor-management negotiated agreements that provide for site-based changes. Stanford University's Accelerated Schools Project, the Copernican Plan and the use of school charters also offer alternative approaches to site-based restructuring.

In Kentucky, Chicago and Denver, negotiated teacher contracts or legislation have mandated the creation of site-based management councils. Each of these restructuring efforts is still a work in progress. It's too early to measure the effects these site-based structures will have on student achievement.

The Charter School concept involves a written agreement setting forth the design and operating principles of the charter schools, and describes the relationship between the charter school and the legally constituted authority of the school.

Other approaches to site-based management were discussed earlier in the section on collaborative decision making.

Strategy 3

Design

The assumption the Design section of *A+* makes is that "business as usual" will not meet the needs of the future. No matter how excellence was defined in the past, that definition doesn't seem relevant for students who will spend most of their lives in the 21st century.

A new design doesn't mean you will "throw the baby out with the bath water;" that is,

everything your school is now doing does not need to be abandoned. But it does mean a concept of schooling that departs significantly from the old design. By "old design" we mean the 1830s effort to meet the need of the industrial society through lecture, seatwork and textbooks; the 1890s curriculum of four years of English, three of social science and two of math and science; and the 1950s top-down, military-industrial management model for schooling.

How do you create a new design? There are three possible options:

Option 1: A research and development (R&D) approach to incremental improvement

The first option is a new design based upon a continuous improvement of the old one. In other words, taking what we now know about effective learning and pushing it until it works. That would be roughly the equivalent of working with a vengeance to implement the techniques we already know are more effective than lecture and seatwork (such as student team learning, tutoring, etc.). The aim is still to have everyone, without regard to socioeconomic class or race, complete school at a high level of achievement using the current standardized tests — or improved versions of them — as the criteria for success. In a sense, that is what many schools would claim they are now trying to do.

The problem is, we have very few success stories to report from improvement efforts of the past 20 years: dropout rates have not gone down in the last few years and students from low socioeconomic backgrounds have not achieved at rates comparable to their advantaged peers in any but a few sites.

Option 2: The visionary approach

The way new designs have been created in the past has been the result of inspired vision by an individual who was able to convince others of the validity of his or her vision. Horace Mann, John Dewey and Maria Montessori are people who have had visions that have had significant effects on our concept of schooling.

The closest thing we have to such a vision today has been the creation of networks of schools who are trying to discover new strategies for school restructuring. Examples mentioned earlier include Sizer's Coalition of Essential Schools, choice, partnerships, the Paideia Proposal and site-based management. While these proposals are inspired by a concept of what is needed, they have not provided a comprehensive design — such as Horace Mann's "common schools" – or an operational procedure for creating a workable design. The hope has been that by identifying the need for change and working together, those involved can invent a new concept of schooling.

There is probably reason to doubt whether any significant restructuring can occur without a comprehensive design. Option 3 focuses on such a comprehensive design.

Option 3: Design

The third alternative is to create a design technology that can support fundamental change. It isn't a completed process; we are, in effect, designing a design process. But, based on preliminary field trials, you should find the following strategies more useful than starting from scratch and working piecemeal.

Design assumes the proper starting place is "an up-front analysis" to study the environment and the current system. This process involves the community in producing an initial set of specifications for a new design. Strategic Analysis provides this.

The next step is Design. This is more technical and is usually carried out by an internal "design team," perhaps with the involvement of selected members of the community.

A "general system" is needed to avoid accidentally incorporating elements of the old design into the new design. In other words, you have to start somewhere to define the essential functions of the new design. If you start with the names the old design gives to these functions, you are likely to trick yourself into re-inventing the wheel, so to speak.

As a result, the first part of the Design section avoids words that reflect the old model of schooling: words such as classroom, textbooks, class periods, normal curves, standardized tests, lecture, seatwork, computers, chalkboards, or the hundreds of other conventions by which the underlying functions of schooling are carried out. Instead, A^+ defines fundamental functions that a learner must develop. The end product is a list of performance outcomes and implications for the instructional level.

Learning level outcomes

The design process starts by asking what are the functions that a well-educated person needs to be able to perform? The categories of functions

are revealed using a "general systems model." The one used here is C.L. Hutchins' adaptation of Miller's model of a "living system." This approach is entirely outcomes-driven. The general functions a well-educated person should be able to do include:

- Access information
- Interpret or decode that information so as to produce understanding
- Process that information so as to reason and solve problems
- Produce a broad range of outcomes and use technology
- Develop his or her own "executive" or "self-regulating" function in order to make decisions about himself or herself, set goals, create a positive self-image, monitor and learn from his or her past performance, experience enjoyment, pleasure, excitement, accomplishment, etc.
- Work well with other people and things in his or her environment

The task is to see if your school can agree with these outcome propositions. If not, how would you re-word them or modify them? Be sure to express items from the perspective of the learner, not the teacher or the school – that comes next. You will use this list as you "backward map" to the instructional level.

21st century curriculum

Once outcomes are identified, curriculum must be in place to support students in reaching those outcomes. How relevant is your school's curriculum for the 21st century? In answering this question, keep in mind:

- The speed with which the curriculum needs to be updated
- The types of knowledge that should be included
- The role of the traditional disciplines in relationship to the growth of "systems knowledge"
- The need to teach reasoning or thinking
- The importance of knowledge of oneself

The challenge to an excellent school is to satisfactorily address these curriculum issues.

Backward mapping to the instructional level

Once the characteristics of the learning level have been identified, the next step is to address the instructional level and identify what will produce the desired student learning. Many approaches to education have started from the instructional level and ignored the learning level. Such an approach can result in:

- A system in which learning objectives are tightly specified, but learners have few options to bring their own dispositions and previous learning to bear
- Resources that are pre-selected; therefore, learners gain little understanding about a wide array of resources and how to use them
- Didactic techniques that are used to tell learners what they need to know, but learners do not activate their own interest in learning
- Methods of evaluation that are clearly determined but narrowly defined, missing most of the important outcomes

The alternative is to clarify student outcomes at the learning level and then ask, "What must happen at the instructional level to produce those outcomes?" Such a question requires a willing suspension of existing assumptions and conventions about teaching. It may be necessary to completely rethink the role of teacher in the classroom; it may be necessary to abandon existing curriculum materials such as textbooks or reduce their priority in the instructional environment; it may necessitate a different view of how students work with other students; it may call for a new kind of assessment; and, in fact, it may bring into question the issue of 'what is a classroom.'

Backward mapping to the management level

The design of the management level of a school and district should be derived from the requirements of the instructional and learning levels of the system.

A school's administration does not have a rationale for being, except as it supports student learning and communicates between the instructional system and the community. Large

central offices and the offices of superintendent and principal developed only as the number of classrooms increased and teachers had no way of collectively relating to the community. Hence, it is important to look at the design of the management system as a backward mapping from the other levels.

The question the design team must answer is, "What functions are better performed at a central or administrative level than at other levels?"

The ideal school: designs and visions

The propositions developed by the preceding tactics constitute a set of specifications for a new design. They are not, however, a new design. Creating a design that will meet those specifications requires a unique, creative act. The new design can be compared with the specifications once it is finished, but it must emerge out of your own vision of an excellent school.

What you create initially need not be a complete nor highly refined vision. It is like an artist's preliminary sketch of the balance of shapes and colors he or she will use in the picture. In the case of school design, the preliminary sketch is a tentative placement of the functions of the three levels of a school (the learning, instructional and management levels) in an organizational arrangement of people and units.

The initial design also is idealized. It may not be initially feasible and it may be implemented through a series of successive steps. But the design must now take on specific, concrete characteristics. It is no longer a "general system" that avoids naming who does what and how it is done. It names components and functions, trying to arrive at a form that addresses most, if not all, of the design propositions.

Don't settle for a single design in the beginning. Let different groups or individuals create alternative designs. The best and most compatible elements of each can then be synthesized into a single design.

The *A*+ manual provides suggestions to encourage creativity, as well as six examples of design and another half-dozen visions of restructured schools. They can be a starting point to seeing your school in a new way.

The charette

The term charette is one familiar to students of architectural design. It refers to an intense final activity, usually carried on within an allotted period of time, for stakeholders to review the working drawings of the architect to see if he or she has developed a satisfactory solution to their design specifications. The charette, for *A*+ purposes, is a formal effort to change and validate a new design.

An educational charette, therefore, is not simply another meeting held to talk about redesign. Very much like its architectural counterpart, it is a high energy effort by participants to critique and validate what their own school(s), redesigned, might look like and how that redesign would assure optimal learning for every student.

Through this process, participants see the structural relationships that exist among all of the design elements under consideration. They perceive how components such as space use, time, curricula, students' responsibilities, staffing patterns and procedures impact student learning and function synergistically to achieve excellence.

Participants in collegial teams will create the following products:

- A list of propositions essential to redesigning the school
- A set of "we believe" statements setting forth operational guidelines for their schooling redesign
- A conceptual draft highlighting major restructuring features relating to curricula, instruction, staffing patterns, scheduling and community resource applications
- A story (or stories) that reflect the concrete applications of the new design in the life of the students and teachers

Participants

As indicated, the purpose of a charette is to initiate change; therefore, participants ought to be staff members, parents and community people from the school that is being redesigned. Complete steps for conducting the charette are in the *A*+ manual.

Interagency collaboration

What does interagency collaboration have to do with school effectiveness and school redesign? The current educational system was designed to serve a highly industrialized society. One of the characteristics of an industrial society has been the specialization of human service organizations. Hospitals were responsible for physical health; spiritual needs were the responsibility of the church; education was the responsibility of the school. Not only was the territory of each mission carefully staked out, but the professionals within each of the domains were considered to be the experts. For instance, teaching was the exclusive province of teachers, school administrators knew best how to run schools. Furthermore, it was assumed that within each of the areas resided the necessary resources to carry out their specific mission.

As we move beyond the industrial age, the assumptions underlying the operation of these human service operations are increasingly being questioned. The needs of individuals are not neatly packaged into categories and therefore are not being well met. There is a growing recognition that the education of the country's youth is too important to be left solely to educators. Furthermore, the resources for each of the specialized human service functions, and certainly resources to support public education, are not unlimited. We need to make more efficient use of the resources that are available. Interagency collaboration is a strategy for responding to these changing conditions.

The potential players for interagency collaboration include virtually any business, agency, organization or institution that has an interest in youth. Identifying potential partners involves thinking through the kinds of problems to be addressed, who might share an interest in those problems and the kinds of resources they bring to solve the problem.

Learner-centered guidelines

Research in psychology relevant to education has never been more productive than during the past 10 years. Understanding of thinking, memory and motivation can directly contribute to improvements in teaching and learning.

In a joint project, McREL and the American Psychological Association (APA) identified 12 psychological principles which pertain to the learner and the learning process. The idea was "to focus attention on learner-centered principles which can provide the foundation for improving the quality of teaching and learning in American schools" (McCombs, et al.).

The resulting *Learner-Centered Principles: Guidelines for School Redesign and Reform*, have been reviewed and accepted by APA's Education and Science Directorates. They are currently being circulated for review and comment to generate a collaborative and shared set of guidelines.

We invite you to engage in a similar activity in your building. The principles represent both an ideal vision and an accumulation of practice which will continue to evolve with ongoing research.

Learner-centered psychological principles

The 12 principles pertain to the learner and the learning process. They take into account psychological factors which are primarily internal to the learner, while recognizing external environment (or contextual factors) which interact with these internal factors.

Each principle has learning and instructional implications which elaborate the significance of the principle for educational practice. Instructional implications will provide further guidelines about the impact of each principle on educational practice.

Metacognitive and Cognitive Factors

1. Learning is a natural process that is active, volitional and internally mediated; it is a goal-directed process of constructing meaning from information and experience, filtered through each individual's unique perceptions, thoughts and feelings.
2. The learner seeks to create internally consistent, meaningful and sensible representations of knowledge regardless of the quantity and quality of data available.
3. The learner organizes information in ways that associate and link new information with existing knowledge in memory in uniquely meaningful ways.
4. Higher order strategies for "thinking about thinking"—for overseeing and monitoring mental operations—facilitate creative and critical thinking and the development of expertise.

Affective Factors

5. The depth and breadth of information processed, and what and how much is learned and remembered, is influenced by (a) self-awareness and beliefs about one's learning ability (personal control, competence and ability); (b) clarity and saliency of personal goals; (c) personal expectations for success or failure; (d) affect, emotion and general states of mind; and (e) the resulting motivation to learn.
6. Individuals are naturally curious and enjoy learning in the absence of intense negative cognitions and emotions (e.g., insecurity, worrying about failure, being self-conscious or shy, fearing corporal punishment or verbal ridiculing or stigmatizing labels).
7. Curiosity, creativity and higher order thinking processes are stimulated by learning tasks of optimal difficulty, relevancy, authenticity, challenge and novelty for each student.

Developmental Factors

8. Individuals proceed through orderly, identifiable progressions of physical, intellectual, emotional and social development that are a function of unique genetic and environmental factors.

Social Factors

9. Learning is facilitated by social interactions and communication with others in a variety of flexible, diverse (cross-age, culture, family background, etc.), and adaptive instructional settings.
10. Learning and self-esteem are heightened when individuals are in respectful and caring relationships with others who see their potential, genuinely appreciate their unique talents and accept them as individuals.

Individual Differences

11. Although basic principles of learning, motivation and effective instruction apply to all learners (regardless of ethnicity, race, gender, presence or absence of physical handicaps, religion, or socioeconomic status), learners differ in their preferences for learning mode and strategies, the pace at which they learn, and unique capabilities in particular areas. These differences are a function of both environment (what is learned and communicated in different cultures or other social groups) and heredity (what occurs naturally as a function of genes and resulting differential capacities).
12. Beliefs and thoughts, resulting from prior learning and based on unique interpretations of external experiences and messages, become each individual's basis for constructing reality or interpreting life experiences.

Implications for Redesign and Reform

These principles have implications for educational practice in the areas of instruction, curriculum, assessment, instructional management, teacher education, parent and community roles, and policy.

It is a premise of the APA that education reforms which proceed in setting standards for children and schools without consideration of these principles, will surely fail.

Closing

Now is the time for interested parents to take an active role in improving their children's schools. With the continuing growth of site-based management, the opportunities for parental and community member involvement in schools has never been better.

There are lots of ways to manage change in schools. *Achieving Excellence* is one. Hopefully, this material has heightened your understanding of schools and helped prepare you for meaningful participation in the management of your children's schools.

To order the full *A+* program materials.....

_____**Complete A+ Leadership Kit $550**
(includes components listed below at a substantial savings)

A+chieving Excellence components are also available separately.
Please send me the checked items below:

_____ A+ Manual 1 to 10 _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ (each) $125
11 to 25 _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ (each) $110
26+ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ (each) $85

_____ A+ Planning Workbook _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ (each) $10

_____ A+ videotape and audiocassettes _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ $40

_____ Color poster of A+ chart (22" x 34") _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ $15

_____ Academic Efficiency Index (AEI) Disk _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ $50

_____ A+chieving Excellence Survey (AES)
(analysis of one school — set contains 30 response forms*) ___ $150

_____ Managing School Success Survey (MSSS)
(analysis of one school — set contains 30 response forms*) ___ $150

_____ Leadstyle (Analysis of 1 leader based on the responses
of the leader and four individuals who work with or for the leader) $40
(Leadership Kit contains 5 separate Leadstyles)

_____ Additional AES, MSSS or Leadstyle forms _ _ _ _ _ (each) $1

Note: Forms must all be processed at one time
5% Shipping and handling charges added to all orders

Bill to:

School/Organization _____

Address _____

City, State, Zip _____ Phone _____

Ship to:

Name _____

School/Organization _____

Address _____

City, State, Zip _____ Phone _____

_____Check enclosed _____Purchase Order #

Send to: Sopris West, P.O. Box 1809, Longmont, CO 80502-1809; (303) 651-2829

Selected resources

Adler, M. J. (1982). *The Paideia proposal: An educational manifesto*. New York: Collier Books.

Anderson, L. M., Brubaker, N. L., Alleman-Brooks, J., & Duffy, G. G. (1984). *Making seatwork work* (Research Series No. 142). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Banathy, B. (1987). Characteristics and acquisition of evolutionary competence. *World Futures: The Journal of General Evolution, 23*, 123-144.

Banathy, B. (1988). Matching design method to system type. *Systems Research, 5*(1), 27-34.

Berliner, D. (1984). The executive functions of teaching. *The Instructor, 93*(2), 28-40.

Bird, T., & Little, J. W. (1986). How schools organize the teaching profession. *The Elementary School Journal, 86*(4), 493-511.

Bloom, B. S. (1971). Individual differences in school achievement: A vanishing point? (Phi Delta Kappan Monograph). Bloomington, IN: Phi Delta Kappan, International.

Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979, May). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Brophy, J. E., & Putnam, J. G. (1979). *Classroom management in the elementary grades*. East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Carkhuff, R. R. (1986). Human processing and human productivity. Amherst, MA: Human Resource Development Press.

Clark, C. M., & Elmore, J. L. (1979). *Teacher planning in the first weeks of school* (Research Series No. 56). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Cohen, E. (1986). *Designing groupwork*. New York: Teachers College Press.

Cohen, M. (1989, March). *Restructuring the education system: Agenda for the '90s*. A distinguished lecture at the Association for Supervision and Curriculum Development Annual Conference, Orlando, FL.

Crandall, D. P., & Loucks, S. F. (1983). *A road map to school improvement. Executive summary for people, policy and practices: Examining the chain of school improvement*. Andover, MA: The Network, Inc.

Cuban, L. (1988). Constancy and change in schools. *Noteworthy*, pp. 15-17. Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory.

Doyle, W. (1979). Making managerial decisions in classrooms. In D.L. Duke (Ed.), *Classroom management. 78th yearbook of the National Society for the Study of Education (Part 2)*. Skokie, IL: The University of Chicago Press.

Doyle, W. (1980). *Classroom management*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.

Drucker, P. (1982). *The changing world of the executive*. New York: Times Books.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15-24.

Edmonds, R. (1981). *The characteristics of effective schools: Research and implementation*. Unpublished paper, Michigan State University.

Edmonds, R. (1981, March). *Focusing on research into effective schools*. Paper presented at the annual meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development, St. Louis, MO.

Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (1981). Synthesis of research in classroom management. *Educational Leadership, 38*(4), 342-347.

Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal, 80*, 218-228.

Frederiksen, J.R., & Collins, A. (1989). A systems approach to educational testing. *Educational Researcher, 18*(9), 2-32.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Gardner, J. (1990). *On leadership*. New York: Free Press.

Glasser, W. (1965). *Reality therapy: A new approach to psychiatry*. New York: Harper & Row.

Gordon, T. (1974). *Teacher effectiveness training (TET)*. New York: P. H. Wyden.

Hall, B. (1986). *The genesis effect*. New York: Paulist Press.

Harnischfeger, A., & Wiley, D. E. (1976). The learning process in elementary schools: A synoptic view. *Curriculum Inquiry, 6*, 5-43.

Hord, S., & Murphy, S. C. (1985, April). *The high school department head: Powerful to powerless in guiding change?* Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education. (ERIC ED 271 806)

Hord, S., Rutherford, W., Huling-Austin, L., & Hall, G. (1987). *Taking charge of change*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hunter, M. (1967). *Motivation theory for teachers*. El Segundo, CA: TIP Publications.

Hunter, M. (1987, February). Beyond rereading Dewey. What's next? A response to Gibboney. *Educational Leadership*, 51.

King, B. (1991, April). School based management. *Ed-Line News Service*.

Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (1988). *Cooperation and competition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Larson, C. E., & LaFasto, F. M. J. (1989). *Team work: What must go right/what can go wrong*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Lasswell, H.D. (1971). *A preview of policy sciences*. New York: American Elsevier Publishing Company.

Lee, J.F., & Pruit, K.W. (1979). Homework assignments: Classroom games or teaching tools? *Clearing House, 53*(1), 31-35.

Levin, H. M. (1990, February). *Building school capacity for effective teacher empowerment: Applications to elementary schools with at-risk students*. Report from the Project on Teacher Empowerment. Palo Alto, CA: Stanford University, Center for Policy Research in Education.

Lortie, D., & Cyphert, T. (1985). *Professional development: In-service education*. Elmhurst, IL: North Central Regional Educational Laboratory Advisory Paper.

Markus, H., & Ruvolo, A. (in press, 1991). Possible selves: Personalized representations of goals. In L. Pervin (Ed.), *Goal concepts in psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Marzano, R. J. (in press). Dimensions of learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J., Pickering, D. J., Arredondo, D. E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S., & Moffett, C. A. (in press a). Dimensions of learning: Teacher's manual. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J., & Jesse, D. (1987). *A study of general cognitive operations on two achievement batteries and their relationship to item difficulty*. Unpublished paper, Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory.

McCarthy, B. (1980). The 4Mat system. Oak Brook, IL: EXCEL, Inc.

McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 51-82). New York: Springer-Verlag.

McCombs, B. L. (1990). *Reciprocal empowerment: The key to excellence in education*. Unpublished document.

McCombs, B. L., et al. (1991, June). *Learner-centered psychological principles: Guidelines for school redesign and reform*. Proposal of the APA Task Force on Psychology in Education.

McCune, S. (1988). *Power teaching: Teaching methods to meet the needs of heterogeneous groups of students*. Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory Educational Equity Center.

McKee, N. (1978). *Socratic suggestions for the mindset of teaching: A manual for those new to the profession of teaching concerning the establishment of classroom organization during the first days of school* (R&D Report No. 4102). Austin: The University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.

McLaughlin, M. (1990). The Rand change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher, 19*(9), 11.

Medick, J. (1979). *Effective strategies for three problem behaviors: Hostile-aggressive, passive-aggressive and withdrawn/failure image* (Occasional Paper No. 30). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Mase, M. B., & Seashore-Louis, K. (1990). Mustering the will and skill for change. *Educational Leadership, 47*(8), 57-61.

Mills, R. C. (1986). *Two non-clinical applications of neo-cognitive psychology in the mental health field*. Paper presented at the fifth annual Conference on Neo-Cognitive Psychology, St. Petersburg, FL.

Mills, R. C. (1988). *Modello early intervention project: Second quarterly report*. Miami, FL: Metro-Dade Department of Youth and Family Development, Bureau of Criminal Justice Assistance.

Mills, R. C. (1990). *Substance abuse, dropout, and delinquency prevention: An innovative approach*. Miami, FL: The Modello-Homestead Gardens Public Housing Early Intervention Project.

Mills, R. C. (1991). *A wisdom within: The logic of sanity*. Unpublished document.

Mills, R. C., Dunham, R. G., & Alpert, G. P. (1988). Working with high-risk youth in prevention and early intervention programs: Toward a comprehensive model. *Adolescence, 23*(91), 643-660.

OERI Urban Superintendents Network (1987, November). *Dealing with dropouts: The urban superintendents' call to action*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (ED 287-273).

Palaich, R., & Flannelly, E. (1984, October). *Improving teacher quality through incentives*. Denver, CO: Education Commission of the States.

Rosenholtz, S. J. *Teachers' experience and learning: Do all the good die young?* Research report funded by the National Institute of Education (NIE-G-83-0041).

Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. Educational Leadership, 43, 60-69.

Rowe, M. B. (1969). Science, silence and sanctions. *Science and Children, 6*, 11-13.

Rutter, M., et al. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly, 18*(1), 60-74.

Slavin, R.E. (1989-90b). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership, 47*(4), 52-54.

Spady, W. G. (1984). Organizing and delivering curriculum for maximum impact. In *Making our schools more effective*. Proceedings of three state conferences, 21-36. San Francisco, CA: Far West Regional Laboratory for Research and Development.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Stedman, L. C. (1987). It's time we changed the effective schools formula. *Phi Delta Kappan, 69*(3), 215-224.

Whisler, J. S., & Marzano, R. J. (1988). *Dare to imagine: An olympian's technology*. Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory.

BEST COPY AVAILABLE

What's your vision of an outstanding school?

Betty and John Johnson are children of the baby boom. They passed through the public schools when Sputnik was challenging American schools to reach for the heavens, to set high goals. They each acquired the necessary number of high school credits and graduated. One made it through college; the other entered a trade.

Today their kids attend the local school. The Johnsons are concerned. They've seen the headlines: Johnny can't read; American education fails international comparisons; gangs hit schools; test scores fall.

After years of helping the kids with their homework and attending parent-teacher conferences, the Johnsons knew there had to be more they could do. Just getting the homework completed and keeping in touch with the kids' teachers wasn't making the system better.

When they heard the school was moving toward greater community involvement, the Johnsons were excited. They investigated. They volunteered. Soon the school was moving to a "site-based management" approach to making many decisions. The Johnsons were in position to participate. They were named to the new School Decision-Making Council.

Sure, it was intimidating at first. The Johnsons grew up on New Math, Dick and Jane reading books and cartons of milk which cost two cents. Education had changed.

Before long, members of the Council were sharing articles about educational innovations and instructional strategies. Betty and John began to understand many of the intricacies of teaching, learning and instruction. But more important than the understanding Betty and John *took from* the council was what they *brought to* the group.

They represented the parents of the community and the businesses where they worked. They had a perspective on schools that the educators needed. The Johnsons had friends and a circle of influence which extended beyond the school's walls.

The Johnsons soon found there were nearly as many visions of what the local school should look like as there were members on the Council. Some wanted a "21st century curriculum." One wanted the latest technological innovations in order to expand students' learning opportunities. One member saw the need for students to spend more "time on task" and less time in extraneous activities. And what the Johnsons wanted was a diploma that meant something – not like their diplomas which said they acquired the necessary credits. The Johnsons needed to know their kids would acquire the skills, abilities and understanding to make them productive citizens.

As the Council worked collaboratively, the vision that emerged for their school was one which would motivate students to take ownership of their learning. Teachers were to be coaches and supporters, not just the deliverers of instruction. Instruction would focus on making sure students could complete "authentic tasks," such as researching a time or event in history, analyzing the economic and social conditions, and hypothesizing what might have happened if other conditions had existed or other choices had been made. Finally, the students might be asked to present the hypothesis through a video production or short story.

Getting to that common vision was a process. It was work. While the members built trust among each other, the Johnsons were carrying the story of the Council's work to their friends and co-workers. They were building a network of support among the community members at large.

Yes, individuals' initial visions varied. But what came out of the School Decision-Making Council was a vision strengthened by the input of many. And the Johnsons were pleased to have been part of the ongoing work of the Council.

McREL
Mid-continent Regional Educational Laboratory
2550 S. Parker Rd., Suite 500
Aurora, CO 80014

Non-Profit Org.
U.S. Postage
PAID
Aurora, CO 80010
Permit #115

NOTABLE

Un manual para padres sobre cómo hacer decisiones

Una de las virtudes primordiales de A^+ es el sistema mostrado en el interior de la lámina de desplegable que también sirve de cubierta. Organiza en cuatro áreas generales las normas que deben ser establecidas para realizar el logro académico estudiantil. Las normas se muestran en cuatro colores diferentes - verde para las normas relacionadas con la eficiencia en el uso del tiempo; azul para la eficacia del programa de estudios e instrucción; rojo para la pertinencia de las metas y visión de la escuela, y morado para la estructura organizacional que apoya el mejoramiento.

Cada norma se divide en tres posibles estrategias que pueden dirigir el desarrollo. Cada estrategia es acompañada por breves descripciones de métodos estudiados y comprobados para la realización de algunos aspectos del mejoramiento escolar.

Para poner en práctica a A^+, el personal de McREL recomienda un proceso de siete medidas.

Las siete medidas para el uso de A^+

1. Desarrolle un proceso para hacer decisiones.
2. Coleccione información sobre la presente eficiencia, eficacia y excelencia de la escuela.
3. Analice la información coleccionada y elija un punto de partida para poner en práctica a A^+.
4. Escoja tácticas adecuadas.
5. Organice metas de largo alcance y desarrolle un plan para *A^+lcanzar la excelencia.*
6. Ponga en práctica el plan al nivel organizacional e instruccional.
7. Adapte e institucionalice las tácticas más productivas.

Achieving Excellence®

Un sistema educacional para el manejo y para hacer decisiones

Liderazgo y desarrollo organizacional

Manejo y participación

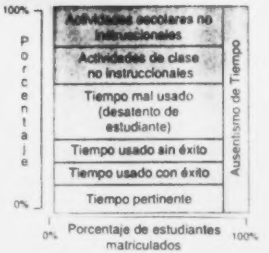
Tactica
1. Liderazgo
2. Proceso de decisiones colaborativas
3. Normas organizacionales
4. Papeles, autoridad e influencia
5. Modelo para la adopción de intereses, preocupaciones
6. Creencias en el cambio
7. Darse cuenta y resolver problemas
8. Responsabilidad e informe
* Desarrollo de un plan (vea el Cuaderno de trabajo)

Desarrollo de recursos humanos

Tactica
1. Normas y valores culturales
2. Conflicto y confianza
3. Recompensas e incentivos
4. Desarrollo de equipo
5. Planeamiento para el uso de recursos humanos
6. Entrenamiento suplementario
7. Proceso para el desarrollo de expertos

Evaluación de intereses

Recursos
* Indice de eficiencia academica (AEI)
* Encuesta sobre alcanzar la excelencia (AES)
* Indice sobre el nivel de éxito (SRI)
* Análisis desagregado
* Encuesta para el manejo del éxito escolar (MSSS)
* Estilo de dirigir



Eficiencia

Manejo escolar

Tactica
1. Reducir el abandono de estudios
2. Reducir ausencias
3. Métodos de manejo para incrementar la eficiencia
4. Metodos de horario para incrementar la la eficiencia
5. Participación de padres

Manejo de Aula

Tactica
1. Comenzar el año escolar
2. Contratar
3. Tarea
4. Aprender independientemente
5. Trabajo estudiantil
6. Responsabilidad del estudiante

Manejo Estudiantil

Tactica
1. Disciplina asertiva
2. Modificar la conducta
3. Modelo de disciplina mínima
4. Método Medick

La eficacia

Prog. de estudios y evaluación

Tactica
1. Conocimientos claves del College Board
2. Capacidades en matemática
3. Capacidades en lectura
4. Recursos de materia
5. Exámenes estandarizados
6. Alternativas a los exámenes estandarizados
7. Incrementar la habilidad para tomar exámenes
8. Alineamiento del plan de estudios
9. Expandir el ambiente del aprendizaje
10. Tareas auténticas

Motivación y expectaciones

Tactica
1. Liberar el potencial del estudiante
2. Menú de incentivos
3. Encuesta sobre la motivación
4. Elogio
5. Aula de capacidades multiples
6. Alternativas al agrupamiento en capacidades
7. Aprendizaje de agrupación estudiantil
8. Expectaciones del profesor y logro estudiantil
9. Atrévete a imaginar una tecnología de un olimpico

Instrucción

Tactica
1. Enseñanza activa de matemática
2. Estudio para la evaluación de profesores principiantes (BTES)
3. Enseñanza explícita
4. Sistema 4Mat
5. Modelo Hunter
6. Aprendizaje para el dominio
7. Aprender a aprender
8. Tecnología
9. Las dimensiones del aprendizaje
10. Técnicas impersonales Carkhuff
11. Aprendizaje colaborativo

Excelencia

Análisis estratégico

Tactica
1. Auditoria externa (escudriñamiento ambiental)
2. Escudriñamiento nacional
3. Cuaderno de listas de implicaciones
4. Misión estratégica
5. Auditoria interna

Reestructuración

Tactica
1. Escoger
2. Asociaciones
3. El plan Paideia
4. El plan Sizer de Re Aprendizaje
5. Ejemplos de manejo local

Diseño

Tactica
1. Resultados del nivel
2. Límites de un program de estudios para el siglo 21
3. Proyección al revés hasta el nivel instruccional
4. Proyección al revés hacia el nivel de manejo
5. La escuela ideal
6. Ejemplos de diseño
7. Visiones
8. El charette
9. Colaboración reciproca de agencias
10. Metas de aprendizaje basadas en el aprendizaje

EL SISTEMA A+ PROPORCIONA UN SISTEMA DE MANEJO LOCAL, DE RECONOCIMIENTO, DE RESULTADOS BASADOS EN EL DESEMPEÑO, RESULTADOS EQUITATIVOS, REDISEÑO Y REESTRUCTURACION DE ESCUELAS

2550 South Parker Road, Suite 500, Aurora, Colorado 80014 • 303/337-0990 • FAX 303/337-3005 McREL 3100 Broadway, Suite 209, Kansas City, Missouri 64111 • 816/756-2401 • FAX 816/753-4560

BEST COPY AVAILABLE

UN MANUAL DE PADRES PARA
A+lcanzar la excelencia

Así como más y más de las escuelas y los distritos escolares buscan la colaboración en el trabajo de instruir a las niños, van prefiriendo métodos de manejo local. ¿Qué quiere decir eso? Quiere decir que se ha realizado que muchas decisiones que afectan a la escuela local son mejores hechas por educadores, padres y miembros de la comunidad local y no por el personal de alguna oficina central o centro administrativo.

Oficinas de administración - y hasta algunos departamentos estatales de educación - se sirven de menos decretos, y ofrecen más servicios y apoyo que en el pasado.

¿Qué quiere decir esto para los padres quienes han anhelado prestar más apoyo a la educación del niño que contribuir a un venta anual de galletitas? ¡Hay buenas noticias! Desde todo el estado de Kentucky a las ciudades grandes como Denver y Chicago, leyes y contratos se han promulgado para establecer consejos de "manejo local" o consejos de "colaboración para hacer decisiones" en cada escuela. Los padres son representados en cada uno de los consejos - y en Chicago, hasta constituyen la mayoría del voto en el consejo.

Aunque consejos de esta índole ofrecen tremendas oportunidades para el cambio y mejoramiento de la escuela, no son de ninguna manera alguna pastilla mágica o solución inmediata para todos los problemas de una escuela. Consejos como estos requieren los esfuerzos de miembros dedicados para ser eficaces.

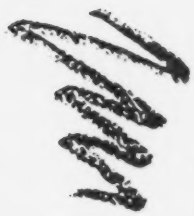
Si usted ha sido un padre fuera del juego y está listo para entrar en el juego (o ya fue elegido a uno de estos consejos locales), este manual es para usted. Le provee breves definiciones de términos que usan los educadores, información de fondo sobre varios esfuerzos de mejoramiento educacional, una visión de lo que son escuelas excelentes, y los conocimientos sobre comunicación personal y desarrollo de equipo que pueden llevar al cambio.

Esta copia de *Notable* le proporciona un síntesis *A+lcanzar la excelencia* de Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL), un manual de 480 páginas (con materiales de apoyo) sobre el manejo y hacer desiciones educacionales. Para informarse de cómo ordenar el manual completo, vea la última página.

Aunque no obtenga todo el manual o su escuela no use *A+*, creemos que usted hallará esta información muy útil. La información para conseguir copias adicionales de este *Notable* se puede obtener comunicándose con McREL al 816-756-2401.

-C.L. Hutchins
Director ejecutivo

McREL es una organización no lucrativa, financiada, en parte, por el U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, bajo el contrato número 91-002-005. El contenido de esta publicación no necesariamente refleja el punto de vista del OERI, el departamento o cualquier otra agencia del gobierno federal. McREL, fundada en 1966, le da servicio a una región de siete estados: Colorado, Kansas, Missouri, Nebraska, North Dakota, South Dakota y Wyoming.



A'lcanzar la excelencia se enfoca en el logro estudiantil. Aunque habrá un sin número de áreas para la consideración de un comité local o de decisiones colaborativas - pocos podrán realizar un cambio significativo si no toman en cuenta el mejoramiento en el logro estudiantil.

EL CONTENIDO

3 El liderazgo y el desarrollo organizacional
- 3 El manejo y la participación
- 10 El desarrollo humano
- 16 Los instrumentos para la evaluación de lo requerido

17 La eficiencia
- 19 El manejo escolar
- 23 El manejo de aula
- 27 El manejo estudiantil

33 La eficacia
- 35 El programa de estudios y la evaluación
- 40 La motivación y expectaciones

51 La excelencia
- 52 El análisis
- 55 Reestructurar
- 57 El diseño

62 El cierre

Mid-continent Regional Educational Laboratory
2550 S. Parker Rd., Suite 500, Aurora, CO 80014 (303-337-0990); and 3100 Broadway, Suite 209, Kansas City, MO 64111 (816-756-2401)

Autor Mayor, Editor
C.L. Hutchins
Director Ejecutivo

Editores:
Fran Mayeski
Mark W. Salley

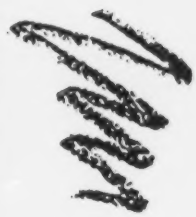
Diseño:
De Paul Designs

Traductor:
David Conde

76

Política 1

EL LIDERAZGO y EL DESARROLLO ORGANIZACIONAL



Esta sección proporciona estrategias para el desarrollo de una organización que podrá apoyar el cambio, las maneras de verificar lo puesto en práctica, y como organizar un proceso local para hacer decisiones.

Estrategia 1

EL Manejo y la participación

El liderazgo

El liderazgo es un proceso de persuasión o un ejemplo por el cual un individuo (o equipo de liderazgo) logra convencer a un grupo a aspirar a metas en las cuales el líder cree o son compartidos por el líder y sus seguidores.

- John Gardner,

Aunque muchas veces hay una persona que es el "líder" por tener la posición o el poder, el liderazgo es un proceso compartido. La mayoría de la gente son líderes y seguidores al mismo tiempo. Pueden ser un líder en una ocasión y un seguidor en otras áreas de sus vidas.

El deber del liderazgo puede ser desempeñado por una o más personas. La calidad de una organización depende de tener líderes que desempeñan todas las funciones que siguen (Gardner):

- **Proveer la visión** - Proveer una visión del futuro y establecer metas. La gente tiene que ver que las cosas pueden ser mejor y que el esfuerzo para cambiarlas vale la pena. Los líderes deben ver "lo global" de las cosas y pensar a la larga. Tienen que saber comunicar esa visión a otros.
- **Confirmar los valores** - Los líderes deben identificar los valores que los padres y los profesores tienen para la escuela. ¿Qué es lo más importante para los estudiantes? ¿Cómo deben las escuelas tratar a los estudiantes y a los profesores?
- **Motivar** - Conseguir que la gente trabajen juntas requiere conseguir que se pongan de acuerdo sobre las metas y que vean como su esfuerzo personal contribuye a la realización de las metas de la organización.
- **El manejo** - Los Líderes deben:
  - Planear y establecer prioridades
  - Organizar actividades
  - Mantener todo en movimiento
  - Hacer decisiones
  - Ejercer juicio político

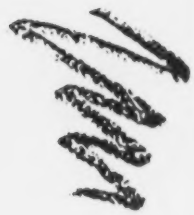
  Líderes pueden delegar estas tareas a otros.
- **Realizar unidad factible** - El liderazgo es difícil en una sociedad cada vez más diversa. El proceso empieza con el reconocer y valorar las diferencias. También tiene que ver con la aspiración a metas que benefician a todos los grupos. Cuando hay respeto hacia los diferentes puntos de vista, es posible atender mejor a las necesidades de todos.
- **La confianza** - Un aspecto clave del manejo moderno es que se debe tener confianza en los directores. Como dice alguna gente, "se tiene que andar lo de hablar." Los líderes no deben usar la organización para su propio beneficio. Deben poner a la escuela - y a la gente en ella - por delante de si mismos. Esto crea la confianza.

El manejo local -hacer decisiones de manejo en el local escolar o edificio. ...El manejo local se basa en la confianza que mejores decisiones se harán sobre asuntos que afectan a los estudiantes cuando son hechas lo más cerca posible de la aula de estudio.

El liderazgo

El manejo y la participación

El liderazgo
El CDM
Las normas
Los papeles
El CBAM
La creencia en el cambio



hacer decisiones colaborativas *-hacer decisiones por medio de trabajar unidos. ...Este término es a menudo intercambiable con el hacer decisiones al nivel local. Generalmente, muchas decisiones al nivel local (pero no todas) son hechas por medio de algún proceso colaborativo.*

- **Explicar** - Explicar puede ser algo tan simple como hablarle a la gente de la organización o tan difícil como ayudarle a la gente a hacer decisiones difíciles. Los líderes les enseñan a otros por medio darles la información que necesitan para hacer decisiones y seguir adelante.
- **Servir como símbolo** - Los líderes representan a la organización con la comunidad. Su comportamiento tiene que indicar los valores de la organización y su visión. Muchos juzgarán a una organización por su líder.
- **Renovar y el cambio** - Los líderes ayudan a la gente a cambiar. Ellos deben asegurar nuevamente a la gente que sienten miedo del cambio y enseñarles como ellos pueden beneficiar del cambio. Ellos deben crear confianza y quitar obstáculos, al mismo tiempo que buscan los recursos necesitados por los seguidores. También deben resolver conflictos y organizar el esfuerzo colectivo.

El liderazgo se realiza cuando los líderes comprometen sus energías al desarrollo del recurso más importante, la gente.

Hacer decisiones colaborativas

El manejo de sitio local o el hacer decisiones colaborativas (CDM) se basa en la confianza que se harán mejores decisiones sobre asuntos que afectan a los estudiantes cuando las decisiones son hechas lo más cercas posible de la aula.

Es importante que todo el mundo sepa claramente cuánta autoridad tiene el grupo para hacer decisiones. ¿Cuánta autoridad se le ha delegado al grupo?

Tipos de decisiones

Las decisiones de mando - Cuando la decisión se asigna a una sola persona o grupo y la decisión no puede ser volcada por nadie del mismo nivel o un nivel inferior en la organización (i.e., un profesor no podría volcar una decisión de un director sobre rutas de autobús o un profesor volcar la decisión de otro profesor sobre las reglas de aula).

Las decisiones consultativas - Cuando la decisión es asignada a una sola persona o grupo, pero la decisión se ha hecho solamente después de reunir las opiniones de otros. Como las decisiones de mando, no se puede volcar por nadie del mismo nivel o un nivel inferior en la organización (i.e., si un director tendrá la responsabilidad legal de supervisar a un empleado bajo las leyes de empleo, es necesario un método consultativo o algo como una evaluación de desempeño.

Las decisiones compartidas - Cuando la decisión es asignada a todo el grupo y es necesario una participación general (i.e., si se espera que los profesores pongan en práctica un programa complejo, su concordancia con la decisión acrecienta la probabilidad que la pondrán en práctica).

Cualquiera de los métodos que elija para uso con cualquier asunto es influido por cinco fuerzas mayores:

1. **El grado en que la gente se halle afectada por la decisión - y el grado en que el comportamiento de estos individuos puede influir el éxito de la decisión**
   Si, después de que se cierre la puerta de la aula, un profesor puede decidir no hacer caso de una decisión, entonces es muy importante invertir el tiempo para hacer decisiones por medio del consenso o consentimiento general.
2. **La importancia de la decisión a la misión de la organización y su sobrevivencia**
   Entre más pueda afectar la decisión a la sobrevivencia, más es la necesidad para el que hace la decisión al nivel más alto use el método de hacer decisiones de mando o consultativas. Por ejemplo, si el estado requiere que se sigan los reglamentos de seguridad, o que ciertos programas sean puestos en práctica o la escuela será censurada en alguna manera - la consulta sería importante, pero últimamente una decisión de mando tendría que hacerse.
3. **El grado al que habría solamente una respuesta correcta**
   Si efectivamente hay solamente una respuesta correcta, como puede ser el caso de cumplir con una ley o una política del consejo, un decisión de mando es apropiada. Si no hay respuesta correcta o la mejor respuesta, como puede ser el caso en seleccionar un libro de texto o en diseñar un programa de lectura, entonces una decisión compartida o de consenso es la mejor.
4. **La rapidez con que la desición debe ser hecha**
   Cuando la rapidez es importante, entonces la colaboración quizás no sería posible porque la colaboración eficaz toma tiempo. Por ejemplo, las emergencias con riesgos significantes a la salud a menudo requieren una desición de mando.
5. **El grado de responsabilidad**
   La habilitación eficaz es una combinación de participación, influencia y responsabilidad. Si un grupo posee la autoridad para hacer una decisión, también tiene que hacerse responsable por esa decisión. Una decisión de consenso o compartida sería apropiada en estas circunstancias.

Si a un individuo, como el administrador de la escuela, se le haría responsable por la decisión del grupo y no está totalmente de acuerdo con la posición del grupo, el individuo debe participar en como la decisión ha de hacerse. Una decisión de consenso sera arriesgada para el individuo. Es imperativo que esta decisión - que tiene que ver con cómo será hecha - es decidida *antes* que el grupo haga la decisión.

En el manual completo de *A+* hay una lista de áreas de posibles decisiones que un comité de CDM podría hacer. No todas estas decisiones deben de ser hechas por consenso. El comité debe de decidir cuales tipos de métodos para hacer decisiones se usarán en las diferentes situaciones de hacer decisiones. *(Vea abajo)*

La composición del comité

¿Quién debe participar en un comité para hacer decisiones colaborativas (CDM). La mayoría de los modelos del CDM empiezan con la participación del profesor y otros incluyen a los padres, los trabajadores estatales, los administradores, la gente de negocio y los estudiantes. Tenga en mente que al crear un comité CDM, debe de evitar que se haga nomás otro nivel de una burocracia. Filosóficamente, *A+* se basa en la creencia que todo el mundo afectado por la escuela debe participar en las decisiones más importantes. Así es que es recomendado que el comité CDM debe funcionar como un comité directivo, que facilita decisiones en que todos participan para hacerlas.

Cinco maniobras para hacer decisiones

Aquí hay cinco maniobras para hacer decisiones compartidas. Con cada una debe primero usar un proceso nominal o de intercambio de ideas *(descrito en página 9)* para identificar cuestiones o problemas.

1. *La cuadrícula de consenso* - consiga que cada miembro del grupo organice los problemas y cuestiones en rangos de importancia. Cuente los rangos de cada miembro, usando el total de puntos para definir cuales cuestiones se tratarán primero.
2. *El superior y el inferior* - cada miembro ve su lista de cuestiones y en silencio hace una lista de sus primeras y últimas tres selecciones. Las cuentas son sacadas y reportadas. Ningún asunto en la lista inferior de todos puede ser una selección de consenso para acción futura.
3. *La ABC* - En lugar de numerar, cada miembro le da una nota de A, B o C a cada cuestión. Las notas se cuentan para determinar cuales asuntos son los más importantes.
4. *Los 10 votos* - Cada miembro tiene 10 votos para calificar la importancia de las cuestiones identificadas. Un individuo puede usar todos los 10 votos para una cuestión o esparcirlos.

Tres métodos para hacer decisiones compartidas

El mando mayoritario

Las posibles soluciones son presentadas y el grupo vota sobre ellas. Después del voto se espera que todo el mundo acepte y trabaje con la decisión mayoritaria. Algunas veces las ventajas y desventajas de las diferentes opciones reciben una atención superficial, si alguna.

El consenso

Todo el mundo ha tenido la oportunidad de influir en la decisión y está dispuesto a apoyarla. Una decisión de consenso combina elementos del mando mayoritario con el consentimiento unánime. "Son como el mando mayoritario en que, si a la gente se les pidiera votar, todavía tendrían su preferencia sobre como resolver el problema. Pero a esta altura están dispuestos a comprometerse a una solución en particular y hacer lo mejor por que funcione, que es como una decisión unánime." (Randolph)

Aunque el consenso toma tiempo, tiende a generar buena calidad en la decisión y aceptación por los miembros del grupo. El uso del consenso puede también crear un clima que incrementa la probabilidad de aceptación de decisiones de mando cuando sean necesarias.

El consentimiento unánime

Cada uno del grupo siente que una vía de acción en particular es la mejor. Siendo que hay aceptación unánime de la decisión, se facilita poner en práctica la decisión. Estas decisiones normalmente requieren mucho tiempo.

Reglas para el desarrollo del consenso

Algunas reglas para individuos que tratan de realizar el consenso incluyen las siguientes:

- Evite argumentar sus propias posiciones. Presente su posición con claridad y lógica, pero escuche a las reacciones de los otros miembros y considere con cuidado sus comentarios antes de razonar su punto de vista.
- No asuma que alguien debe ganar y alguien debe perder cuando la discusión llegue a un estancamiento. Por lo contrario, busque la alternativa siguiente más aceptable para todos.
- La diferencias de opinión son naturales y esperadas. Búsquelas y trate de conseguir que todos participen en la discusión. Desacuerdos pueden ayudar a la decisión del grupo porque, con la amplitud de información y opiniones, hay mayor probabilidad que el grupo halle una mejor solución.
- Si hay una minoría que no queda conforme con el curso de acción, un consenso verdadero no se puede realizar. La decisión, en realidad, se hace una de mando mayoritario. McREL sugiere que cuando esto ocurra, el grupo debe de quedar en más tarde volver a considerar la decisión para evaluar su eficacia y modificarla si es necesario.

la cultura - incluye costumbres, valores, creencias y comportamiento de la gente que reside dentro de un condado, una organización o un edificio escolar

la burocracia - la concentración de autoridad en una estructura compleja de unidades administrativas

5. *El puño a cinco* - Esto puede ser una manera visual para determinar la aprobación o la resistencia. Durante la presentación por el facilitador de cuestiones y direcciones, al grupo se le pide el "puño a cinco" que representa sus sentimientos. El **puño** quiere decir: esa es una idea tonta, no la voy a permitir. **Un dedo** indica: no estoy de acuerdo, pero lo permitiré. **Dos dedos** quiere decir: esta no es mi primera selección, pero estoy dispuesto a ponerla en prueba. **Tres dedos** quiere decir: estoy neutral. **Cuatro dedos** quiere decir: es buena idea y yo la apoyo. **Cinco dedos** quiere decir: es muy buena idea y yo seré líder para ponerla en práctica.

Las normas organizacionales

Las organizaciones tienen su propia cultura, su propia manera de hacer las cosas. La manera de cambiar la cultura de una organización es cambiar sus "normas." Si usted se fija en como hace las cosas una organización y dice "así siempre lo hemos hecho," es muy posible que usted haya identificado una norma. Lo que sabemos de organizaciones con éxito es que son innovativas y adaptivas, a lo opuesto de ser rígidas y burocráticas. No están atadas a normas rígidas.

"La cultura" incluye todas las costumbres, valores, creencias y la manera que hacen las cosas la gente dentro de la organización. Si los individuos van a aprender y cambiar, entonces la cultura debe recompensar características y costumbres que estimulan el aprendizaje.

El manual *A* proporciona una lista de áreas con la cuál se define la cultura.

Los papeles

Todo el mundo juega un papel en el proceso educacional, del que paga impuestos al profesor y al director. Hasta ahora estos papeles se han definido muy estrechamente. Los contribuyentes pagaban los costos con sus impuestos, los profesores enseñaban y los directores "se encargaban del negocio."

Hoy estos papeles se están cambiando - o a lo menos se ven examinados con más cuidado. Los contribuyentes piden más responsabilidad en el modo que su dinero se gasta. Los profesores, directores y otros colaboran para hacer mejores decisiones.

Los cambios traídos por decisiones hechas en colaboración requieren que los administradores, profesores, padres y miembros de la comunidad forjen nuevos papeles y responsabilidades.

A menudo hay resistencia al cambio de papeles y responsabilidades. Para muchos, mantener el statu quo - por desalentador que sea - es mejor y más cómodo que pasar por el cambio. Hasta que la resistencia al cambio se reconozca y se confronte, continuará impidiendo el mejoramiento de la escuela.

El conflicto de papel y la ambigüedad

Cuando los derechos, deberes, responsabilidades y límites de un papel no son bien definidos, la ambigüedad de papel ocurre. Los profesores y padres que son miembros de equipos de liderazgo a menudo se dan cuenta que sus papeles no son bien definidos. Cuando los papeles son ambigüos, es más probable que los trabajadores se sientan menos incluidos que cuando los papeles son más claramente definidos. (Schwab y Iwanicki)

Definir los papeles

Al definir los papeles hágase estas preguntas.

1. ¿Cuáles son las tareas que se esperan cumplir por alguien en este papel?
2. ¿Cuáles son los recursos disponibles para apoyar el cumplimiento de esta tarea?
3. ¿Cuáles decisiones pueden ser hechas en este papel?
4. ¿Cuál es la relación de este papel con otros papeles en la organización? (Una de las razones por la cual los miembros de una organización podrían criticar el papel de otro es que ellos no entienden lo que hace el individuo.)
5. ¿Cómo será el individuo hecho responsable? ¿Ha sido la posición bien definida?

El poder e la influencia

Con el cambio de papeles ha venido una incertidumbre que tiene que ver con la distribución del poder y la influencia. Se espera que los directores "hagan la transición de la aplicación del contro: la política a la inspiración, la facilitación, la coordinación" (Levin). A causa del crecimiento del CDM, los directores, el personal de la oficina central y miembros del consejo han tenido que enfrentarse a la pérdida de poder. Un estudio sobre las actitudes de los directores sobre la reforma escolar indican que ellos temían la erosión de sus capacidades para hacer decisiones y que sus trabajos corrían peligro (King, 1991).

Los estudios sobre el sistema de hacer decisiones en colaboración, sin embargo, sugieren que estas pérdidas son compensadas con la participación activa de los directores en el proceso de hacer decisiones en colaboración. Eso es, que el CDM parece incrementar la influencia de *todos*.

Lo importante es que el CDM no debe de ser visto como una lucha por el poder entre los profesores, los administradores y los padres. Verdaderamente, los experimentos más eficaces con el CDM indican que los directores sienten que influyen más con el CDM establecido que antes.

El apoyo (CBAM)

La gente necesita el apoyo para superar los impedimientos al cambio organizacional. Un sistema que ayuda a entender el apoyo que necesitan se llama el modelo basado en la adopción de intereses (CBAM). Este modelo pronostica que el cambio progresa en etapas y que en cada etapa emerge una serie diferente de intereses. CBAM fue desarrollado por Gene Hall y Susan Loucks-Horsley ambos antes del Centro de estudios y desarrollo educacional de la Universidad de Texas.

Una lista simplificada de dichas etapas de interés sigue:

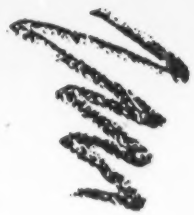
- *La conciencia* - No tengo interés.
- *El informativo* - Inicialmente, la gente quiere información sobre algo que no entienden: ¿Qué es?
- *El personal* - Al tener una idea de lo que "es," cambian a intereses personales: ¿Qué me toca a mi de esto? ¿Qué riesgos tendré que tomar? ¿Tendré que trabajar más duro?
- *El manejo* - El interés se cambia al uso de la innovación. No estoy seguro si tenga suficiente tiempo. Está en pugna con otras actividades.
- *La consecuencia* - Para este punto la gente busca el impacto. ¿Cómo afectará esto a los estudiantes?
- *La colaboración* - Aquí el enfoque es en la coordinación con otros. ¿Cómo se relaciona esto con lo que están haciendo otros profesores/clases?
- *El reenfocar* - En esta etapa final, el enfoque se pone en los beneficios. Tengo algunas ideas para modificar esto; hacerlo mejor.

Vigilar estas etapas y responder a los intereses en cada nivel es una parte decisiva del apoyo necesario para manejar el cambio eficazmente. Los miembros del consejo local escolar juegan un papel clave en vigilar por los intereses de la comunidad. Si los intereses en cualquiera etapa no son atendidos, es probable que el cambio sería descarrilado.

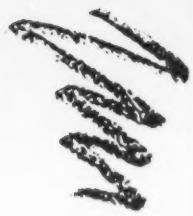
El juego del cambio

Un modo interesante de usar el CBAM en el proceso del cambio es con un juego, *Hacer el cambio para el mejoramiento escolar*. El local del juego es un distrito escolar ficticio y 24 personajes que hacen una variedad de papeles como los miembros de la mesa directiva, el superintendente, el director, el profesor, etc. Equipos de jugadores tratan de influir y cambiar lo que hacen estos personajes para que pongan en práctica un programa nuevo. El juego permite a los jugadores aplicar estrategias para el cambio y usar técnicas para superar obstáculos en el camino al cambio.

Este juego se puede conseguir de: The Network, Inc., 300 Brickstone Square, Suite 900, Andover, MA 01810; 508-470-0098.



***"CBAM" el modelo basado en la adopción de intereses** - un proceso para decidir la etapa de realización de una innovación y cómo la gente reacciona hacia el cambio*



Creencias sobre el cambio

Hay algunas razones muy poderosas por qué a las escuelas se les hace difícil cambiar. Las buenas noticias son que hemos ahora identificado las más importantes de estas razones; la malas noticias son que están firmemente establecidas en muchas escuelas.

Cualquier escuela o comité directivo debe identificar sus propias creencias sobre los cambios. Ya identificados las creencias, el grupo o individuo responsable por poner en práctica el cambio sabrá cuales creencias se necesitan atender o alterar.

McREL ha identificado 22 "declaraciones de creencia" sobre el cambio. Aquí hay cuatro.

1. El cambio implica cierta cantidad de ambigüedad, ambivalencia e incertidumbre para los individuos que tiene que ver con el significado del cambio. Así es que la realización eficaz es un proceso de clarificación. (Fullan)
2. Los nuevos procedimientos que requieren el cambio viven o mueren por la cantidad de ayuda y apoyo personal que reciben. (Crandall y Loucks)
3. Si trata de hacer más, conseguirá más. Lo poco no es bonito cuando se trata del mejoramiento escolar. Las innovaciones más exigentes, puestas en práctica bien, inducen el cambio y el crecimiento en el mejoramiento organizacional y de los profesores. (Miles)
4. No espere que las cosas resulten exactamente como planeadas. El cambio tendrá consecuencias no anticipadas, por más cuidado que ponga en sus planes. (Hall & Hord)

A+ se basa en la idea de que si todos los que participan en hacer decisiones en la escuela entienden bien sus creencias sobre el cambio y esas creencias son usadas para poner en práctica el cambio, tendrán mucho más éxito y será mucho menos doloroso.

Anticipar y resolver de problemas

El cambio empieza a ocurrir cuando alguien siente que las cosas no son como deben de ser. Algo se descubre que induce una evaluación del estado existente de la organización. Anticipar problemas, definir problemas y obtener soluciones requiere el hacer decisiones por todo el proceso.

Las escuelas que tienen éxito en hacer decisiones tienen algo en común. Además de tener un proceso aprobado para hacer decisiones, también tienen un proceso aprobado para resolver problemas. Si usted les pregunta a los miembros del personal como se resuelven los problemas o como se hacen las decisiones, ellos describirán un método paso por paso como "la manera que hacemos las cosas aquí."

Lo que sigue es un proceso para anticipar y resolver problemas. Adaptarlo para su escuela tomará tiempo y práctica, pero los resultados valdrán la pena.

Paso 1: Anticipar problemas

El proceso empieza cuando alguien en la escuela siente que las cosas no son como deben de ser. Una primera indicación de tal problema se puede descubrir por medio del uso del índice *A*+ la eficiencia académica (uno de los instrumentos para la colección de información explicado más tarde en este manual).

Paso 2: Definir problemas

Ya reveladas las necesidades o problemas, se deben expresar en una "declaración de problema" formal. La declaración de problema es una breve, declaración específica sobre el problema o el asunto. Existe un problema o cuestión cuando hay una diferencia entre como son las cosas y como uno quisiera que fueran.

Una parte importante del proceso para definir el problema es buscar las causas fundamentales y los problemas asociados-las escuelas son sistemas complejos. Tratar de resolver un problema aislado de su contexto podría resultar en más problemas, en lugar de menos.

Paso 3: Realizar soluciones

Después que un asunto o problema ha sido claramente definido, el grupo puede empezar a discutir soluciones posibles. "¿Cómo podríamos mejorar las cosas? "¿Qué debemos hacer?"

A+ proporciona un número de tácticas o estrategias que pueden ayudar en hacer mejoramientos en la eficiencia, eficacia o excelencia de la escuela.

Dos procesos son especialmente útil para realizar soluciones a cuestiones y problemas. Son "el intercambio de ideas" y el "proceso nominal de grupo." (Vea el cuadro)

Paso 4: Hacer decisiones

Ya claramente definido el problema y las posibles soluciones discutidas (o usado el proceso nominal de grupo), el grupo ahora se encuentra listo para hacer decisiones. Tenga en mente los tipos de decisiones y métodos de hacer decisiones antes mencionados.

Paso 5: Analizar las fuerzas que ayudan o estorban

Si los participantes han convenido en ciertas soluciones, el paso que sigue es identificar lo que ayudará o estorbará poner en práctica las soluciones. Uno de los procesos más útiles para esto es uno que se llama el "análisis del campo de fuerza." Crea dos listas: una lista identifica las fuerzas que trabajan para la solución y la otra lista identifica las fuerzas que trabajan en contra de la solución.

Paso 6: Cambiar las fuerzas

Basada en las listas de fuerzas de "por" y "contra," el grupo ahora necesita eliminar o quitar las fuerzas que estorban y/o añadir fuerzas nuevas de ayuda. Este paso es especialmente importante si el análisis de campo de fuerza indica que hay más fuerzas "contra" que "por" el poner en práctica la solución - o si las fuerzas críticas específicas "por" las soluciones no existen.

Paso 7: Planear para la acción

¡Una razón común por la cual las cosas no van de acuerdo con un plan es porque no hay plan! El paso 7, si se sigue, asegura que esto no pase. Los pasos 1 hasta el 6 deben identificar las metas, las tareas, los horarios, los recursos, quién va a ser responsable y como se va a vigilar el progreso. Basada en las declaraciones de problema, las prioridades de cuestiones y soluciones - y las estrategias seleccionadas - el plan de acción se hará obvio.

Porque el plan de acción determina lo que pasa en la escuela para crear el cambio, es importante poner en prueba el plan permitiendo que dos o tres personas de afuera de la escuela lo critiquen. Estas críticas pueden proporcionar información útil para incorporar en el plan final.

Paso 8: Poner en práctica o tomar acción

Este paso simplemente declara: ¡Empecemos! Para esta altura la gente que participa en el proceso debe estar comprometida con hacer algunos cambios y hacer algo con las cuestiones y los problemas identificados.

Paso 9: Evaluar la ejecución

El plan de acción escrito en el paso 7 identifica métodos para vigilar y obtener información sobre el progreso hacia la resolución de los asuntos identificados en el paso 2. El paso 9 requiere un compromiso de vigilar y analizar la información para así identificar los éxitos, detectar donde ocurren fallas y determinar lo que se tiene que hacer para superar los problemas.

Derivar soluciones

Para los dos procesos:

- Seleccione un líder de grupo y un registrador.
- Ponga un límite de tiempo.
- El líder del grupo corre la lista de cuestiones usadas para enfocar al grupo.

El proceso de intercambio de ideas

- Los miembros del grupo generan tantas declaraciones sobre las cuestiones como puedan.
- El registrador toma las ideas, combinando esas que son similares.
- El líder del grupo invita a los miembros que "añadan a cuestas" a las ideas mutuamente (sugiriendo una idea que añade a otra ya dada).
- Reglas para el intercambio de ideas: Evite cualquier evaluación de las ideas hasta que se termine el proceso.

El proceso nominal de grupo

- Cada miembro del grupo en silencio hace una lista de tantas declaraciones como pueda.
- Al fin del límite del tiempo, el líder del grupo le pide a cada uno de los miembros que presente una idea o declaración de su lista, sigue con el siguiente miembro del grupo y pide que comparta una idea o declaración y continúa siguiendo de miembro a miembro hasta que cada persona ha compartido una declaración que no duplique lo que ya se ha presentado.

La responsabilidad y el reportar

Hoy en la educación, más y más padres y políticos reclaman la responsabilidad. Se les pide a las escuelas que rindan cuentas desde los resultados de exámenes hasta la graduación y los índices de abandono de estudios. La gente quiere ser informada de los éxitos y fracasos de sus escuelas locales y los estudiantes en esas escuelas.

Comparar las escuelas

Los reportes únicos, individuales aparecen evasivos a algunos padres y miembros de la comunidad, llevándolos a preguntar, "¿Cómo puedo comparar una escuela con otra si los reportes no están estandarizados?" La tradición de comparar una escuela o distrito, y dar recompensas y castigos basados en esas comparaciones, está bien establecida.

Algunos estados hasta publican las comparaciones en los periódicos y les proporcionan a los locutores locales los resultados de los exámenes estandarizados que luego son reportados como resultados de partidos de fútbol en las noticias de la noche. Siempre hay un perdedor. Porque los exámenes estandarizados pueden ser medidos y juzgados, hacen mucho más que medir el desempeño del estudiante; elaboran y forman lo que se enseña. Si los profesores van a ser evaluados sobre la enseñanza de conocimientos fáciles de medir, eso es lo que van a enseñar. Un

***El análisis de campo de fuerza** - Un proceso para identificar las "fuerzas" en favor y en contra de una solución sugerida, que necesitan ser atendidas si es que la solución será puesta en práctica con éxito.*

***La responsabilidad** - tener que dar cuentas por las acciones, ser responsable. Hay un gran llamamiento hoy en el campo de la educación para que los distritos escolares, las escuelas, los administradores, los profesores, etc. se hagan responsables por el desempeño de sus estudiantes.*

método más razonable es coleccionar y reportar sobre una variedad de evaluaciones "alternativas." Los ejemplos de las formas de información que podrían ser incluidas, analizadas y compiladas en un reporte pudieran incluir:

- Los portafolios de trabajo estudiantil
- Los resultados de exámenes hechos por profesores
- Los resultados de exámenes estandarizados
- Las cintas de video sobre el desempeño estudiantil
- Las fotografías del baño y las paredes del pasillo para comparar la cantidad de grafito antes y después que empezó el programa sobre al amor propio
- El número de niños que pueden jugar en el programa de deportes comparado a los que quieren jugar
- Las cintas de video del comedor antes y después de la enseñanza sobre la perspectiva multicultural - ¿quién se sienta con quién?
- Los diagramas creados por estudiantes que reportan sobre el número de horas de servicio público invertidas antes y después de la unidad sobre "las responsabilidades del ciudadano"
- Una compilación de declaraciones por estudiantes sobre como se siente ser un estudiante en esta escuela
- Un cuadro sobre casos de vandalismo antes y después del establecimiento de una sala estudiantil
- El número de estudiantes matriculados para votar antes y después de una clase sobre el gobierno
- Una compilación de cartas de recomendación de parte de los miembros de la comunidad

Debe haber variedad en evaluar lo bien que la escuela realiza sus objetivos. Aún más importante que la variedad, sin embargo, es la congruencia entre la medida que se ha escogido y el objetivo que supone medir. Si esto corresponde bien, la información puede ser usada internamente para identificar cuales prácticas necesitan ser ajustadas. *(Vea Las alternativas a los exámenes estandarizados, empezando en la página 37.)*

Los informes escolares

Un método de reportar usado por muchas escuelas es un informe a la comunidad. El informe es distribuido a toda la comunidad como una manera de informar a la comunidad sobre los asuntos de la escuela, sus éxitos y sus desafíos.

Así como el informe a accionistas, el informe a la comunidad informa a los contribuyentes sobre su inversión educacional en la comunidad.

Informes de esta índole pueden incluir información desde la misión de la escuela y sus metas, hasta los resultados de exámenes y los reconocimientos de los estudiantes y los profesores.

Estrategia 2

El desarrollo humano

El liderazgo

El desarrollo humano

Los valores culturales
El conflicto y la confianza
Las recompensas y los incentivos
El desarrollo de equipo
Los recursos humanos
El entrenamiento suplementario
El desarrollo de expertos

Las organizaciones cambian a raíz de los esfuerzos de su gente. Y una organización que desarrolle a su gente, se posiciona para un cambio ordenado y eficaz. Esta sección personaliza la vista del cambio organizacional, ofreciendo perspicacia sobre los aspectos personales del cambio.

Las normas y los valores culturales

Una de las cuestiones más pasadas por alto que enfrentan las escuelas es el movimiento de nuestra sociedad de una grande mayoría anglo a una cultura cada vez más diversa. El informe de empadronamiento del 1990 reporta que el 28 porciento de la población escolar se compone de miembros de grupos minoritarios y que la proporción de minorías en la sociedad incrementará en el futuro.

El aprender cómo enfrentarse a la diversidad cultural requiere un cambio en la perspectiva de la mayoría de la gente - que existen diferencias y que pueden ser una influencia positiva, que las cuestiones son analizadas en cuanto a las posibles diferencias culturales y que la meta de una organización eficaz es aceptar las diferencias mientras se construye una cultura común.

Que la diversidad cultural se vea como un problema o un beneficio depende en si las comunidades y escuelas:

- Reconocen similaridades y diferencias

- Manejan las diferencias en manera positiva
- Afirman las virtudes de todos los grupos mientras que construyen una cultura común.

La diversidad cultural en la aula

En el pasado, la preocupación con el desempeño académico de los estudiantes de la clase media y los niños pobres y minoritarios se enfocaban en los diferentes antecedentes financieros y educacionales de los niños y sus familias. Más recientemente, hemos empezado a comprender que los problemas no son con los estudiantes sino con los métodos de instrucción. Los estudiantes vienen a la escuela con estilos de aprendizaje que son determinados por la cultura, el ambiente y orientación hacia el mundo.

La investigación sugiere que el ajuste a esta diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe enfocarse en cuatro áreas:

- El concepto positivo de sí mismo
- El incremento de conocimientos sobre el idioma y las letras
- La capacidad de dominar las estructuras de lógica simbólica (matemática y ciencia)
- Una visión y experiencia del mundo ensanchada

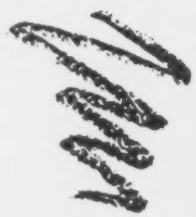
La diversidad cultural en la comunidad

Las escuelas forman parte de la sociedad en general que incluye los recursos de familias, agencias de salubridad, agencias sociales, grupos de negocio y la cultura comunitaria. Hay varias maneras para que las escuelas manejen sus relaciones y ejerzan el liderazgo para el desarrollo de soluciones positivas para la diversidad cultural. Estas incluyen:

- Desarrollar respeto por, y asociación con, la variedad de grupos culturales en la comunidad
- Iniciar esfuerzos para involucrar a los grupos sociales, de salubridad, de negocios y otros en proporcionar servicios para los niños y la juventud
- Usar a la escuela como un centro de entrega para los servicios de salubridad, sociales, capacitación y sicológicos para toda la gente de la comunidad

Así como las escuelas se hacen lugares que reconocen y atienden a las virtudes y las necesidades de todos los grupos, se desarrolla y se expande una cultura común. La acción recíproca de todos los grupos dentro de un ambiente de respeto y comprensión es la base para el desarrollo de un sentido de comunidad y proporciona el fundamento para una nueva cultura común.

Hoy en día, la educación se enfrenta a la necesidad de reestructurar a las escuelas para responder a una sociedad cambiante y la necesidad de extender la cantidad y calidad de la educación para todos los grupos estudiantiles. Es un tiempo ideal para repensar las cuestiones de equidad y las necesidad de manejar la diversidad cultural en nuestras escuelas y en la sociedad en general.



El conflicto y la confianza

La confianza es un elemento vital en cualquier proceso de cambio. En el cambio educacional, la confianza debe superar tales barreras tradicionales como el obrero contra el manejo, "proteger su propio terreno," y hasta el miedo. Si la confianza reina entre los miembros del grupo, será más fácil trabajar productivamente y aguantar cualquier tempestad. El conflicto es un compañero de la mayoría de los grupos. Como la gente en un grupo maneja los conflictos - y lo harán mucho mejor si han establecido la confianza - incluye lo eficaz que será el grupo.

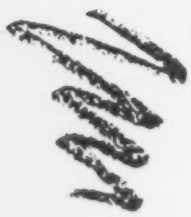
Los choques entre las metas y los intereses de la gente juega un papel importante en el desarrollo de una escuela manejada localmente porque participa más gente con diversas perspectivas en el hacer decisiones. Richard E. Maurer identificó ocho condiciones que pueden llevar al conflicto:

- Los papeles confundidos, no definidos
- Los intereses en conflicto
- Los impedimentos a la comunicación (distancia, tiempo, prejuicios)
- Depender en una persona
- La diferenciación (segmentación) de la organización
- La falta del consenso
- La falta de reglas o normas de comportamiento
- Los conflictos anteriores no resueltos

La comunicación es la clave

Cuatro reglas simples ayudarán a mejorar la comunicación y ayudar al grupo realizar decisiones:

- *Acordar a no estar de acuerdo* - Tratar constructivamente con el conflicto depende en reconocerlo, sacarlo a luz y tener la buena voluntad de discutirlo. ¿Se siente la gente libre para no estar de acuerdo sin crítica o ridículo? ¿Se siente la gente que se les escucha y que reciben el respeto que merecen?
- *El apegarse al problema* - Para llegar al corazón del conflicto, es también importante separar a la gente del problema. Los abogados de divorcio dirán que la barrera más grande en resolver el conflicto ocurre cuando los acuerdos se enredan con



asuntos personales y los individuos empiezan a atacarse uno al otro.

- *Colabore en una solución* - El poner todas las opciones sobre la mesa proporciona cierta objetividad que es un paso antes de la solución. No es hasta que todas las opciones son puestas sobre la mesa, por medio de un intercambio de ideas o algún otro proceso que puede realizarse una verdadera solución colaborativa.
- *Cree la confianza* - Cinco conocimientos son vitales para crear la confianza entre los individuos de un grupo:
  - Asistir personalmente - en otras palabras, ponga atención a los demás cuando ellos hablan
  - Reaccionar y parafrasear - reaccionar (algunas veces por medio de parafrasear lo que se ha dicho) demuestra que está escuchando
  - La divulgación personal - por medio de expresar los pensamientos y sentimientos sin temor de la crítica o el juicio, otros también se animan a compartir
  - Atender al conflicto - evadir el conflicto se lleva a un comportamiento defensivo; atender al conflicto crea confianza
  - La influencia y responsabilidad compartida - excluir a otros subvierte la confianza

La recompensa y los incentivos

Más que cualquier otro factor, el sistema de recompensa de una escuela influye en la capacidad del personal para superarse.

Las recompensas y los incentivos ayudan a atraer a los profesionales más competentes a una organización, ayuda a retener a esos individuos y los motiva a un más alto nivel de desempeño.

Para muchos individuos, el deseo de mejorar el sistema escolar, su escuela o su aula, proporciona toda la motivación que ellos necesitan para asumir los papeles saludables en el proceso del cambio. Para otros individuos, sin embargo, más es necesario en cuanto a las recompensas e incentivos.

Se han identificado varios incentivos que incrementan la motivación del profesor:

Rosenhotz

- Mejorar las condiciones en el lugar de trabajo
- Dar a los profesores talentosos la responsabilidad para el desarrollo del personal

Lortie

- Trabajar con la gente joven
- La recompensa sicológica de "alcanzar" a los estudiantes

Palaich

- Minimizar las interrupciones en la aula de clase
- Armonizar las metas de la escuela con las metas del profesor

Bird

- El éxito con los estudiantes
- El apoyo y respeto para los colegas
- El pago y los beneficios compatibles

El North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) ha proporcionado un formato aún más amplio para entender los incentivos para el profesor. Su trabajo se basa en una encuesta extensiva de los profesores para determinar lo que deveras hallan motivador. Ellos hallaron que los profesores son influidos por diferentes tipos de motivadores:

- La compensación monetaria
- El estado de la carrera
- Las recompensas y el reconocimiento
- Las responsabilidades profesionales
- Las condiciones del lugar de trabajo
- Más capacidad para producir resultados en su enseñanza de aula (e.g., cosas que les ayuda a hacer un mejor trabajo en la aula)

Un método simple para incrementar las recompensas y los incentivos es celebrar los éxitos y las virtudes.

Las escuelas celebran y reconocen sus éxitos muy poco. Deben incrementar su celebración de éxitos y honrar la contribuciones que hacen al trabajo y el lugar de trabajo más agradable y productivo.

El desarrollo de equipo

Desarrollar un equipo es un proceso. Tiene que ver con la transformación de una colección de individuos a una unidad que más eficazmente realiza una tarea que lo que los individuos podrían haber hecho si hubieran trabajado independientemente.

¿Por qué algunos grupos se hacen equipos de alto desempeño y otros parecen una manada de individuos talentosos resueltos en demostrar sus fortalezas.

Para contestar esa pregunta, Carl Larson y Frank LaFasto entrevistaron a los líderes y miembros de equipos exitosos. Incluyeron equipos ejecutivos de manejo, equipos de cirugía cardiaca, un equipo de fútbol americano de

campeonato, el personal del USS Kitty Hawk y el equipo de investigación de la nave espacial Challenger en su muestra.

Como resultado de su estudio de tres años, ellos hallaron ocho características que se presentaban con consistencia en los equipos de alto desempeño.

1. Una clara, meta elevadora
2. Una estructura empujada hacia los resultados
3. Los miembros de equipo competentes
4. El compromiso unificado
5. Un ambiente colaborativo
6. Las normas de excelencia
7. El apoyo y el reconocimiento externo
8. El liderazgo de principios

Los equipos eficaces también parecen operar guiados por una serie de principios. Estos principios se organizan alrededor de las expectaciones sobre el papel. ¿Qué debe el equipo esperar del líder? ¿Que debe el líder esperar del equipo? ¿Qué deben los miembros del grupo esperar de uno y otro? ¿Qué papel se espera que cada persona juegue durante el proceso de hacer decisiones? *(El manual A' incluye un cuadro a mano para vigilar el proceso del grupó.)*

El planeamiento para los recursos humanos

Para que una escuela rediseñe con éxito la manera que hace las cosas, tiene que desarrollar a sus empleados, a su gente.

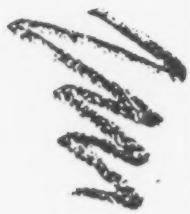
La gente que trabaja en la escuela son sus bienes más importantes. La manera en que la escuela usa su dinero, su tiempo, su supervisión y su apoyo siempre debe reflejar esta prioridad. Ayudar a cada persona a realizar su nivel más alto de productividad debe ser el enfoque de cualquier programa de Desarrollo de recursos humanos (HRD).

Un distrito escolar que se compromete con el HRD debe comprometerse con a los menos cinco cosas.

1. *Proporcionar la calidad más alta de educación para todos los estudiantes por medio de proveer el mejor desarrollo profesional para su personal.* Desarrollar al personal es la mejor manera de mejorar el desempeño - gerentes de las organizaciones que van creciendo más rápido atribuyen el 85 porciento de su crecimiento al desarrollo de los recursos humanos.
2. *Habilitar a individuos a cumplir con los propósitos por los cuáles se han dedicado.* La gente son el bien más importante en una organización y su compromiso profesional se incrementa con la oportunidad de descubrir y usar sus capacidades y potencial.

La expectaciones y las responsabilidades

- Cada miembro escucha cuando otro miembro habla. Conversaciones por un lado entre dos o más miembros cuando otro miembro está hablando no es aceptable.
- Los asuntos del grupo son presentados al grupo y no analizados y juzgados "detrás del escenario."
- Cada miembro es responsable por el desarrollo del grupo. Por ejemplo, si a un miembro le parece que el grupo no es eficaz por que ha perdido la visión de la meta, el miembro es responsable de reajustar la atención del grupo hacia la meta, posiblemente por medio de preguntas como, "¿Puede alguien refrescar mi memoria sobre cuál es nuestra tarea?"
- Todos los miembros participan.
- Son respetadas las diferencias de opinión.
- Las ideas son examinadas rigurosamente de acuerdo con un criterio ya convenido. Para la mayoría de los grupos educacionales, el criterio incluye: el impacto positivo para los estudiantes, los resultados estudiados y equitativos para todos los estudiantes.
- Los miembros que no funcionan bien son confrontados. Carl Larson y Frank LaFasto (1989) entrevistaron a los líderes y miembros de equipos exitosos. Un tema dominante en su información fue la importancia de realmente sacar del grupo esos miembros que no tenían la capacidad de trabajar colaborativamente con otros. Esto puede ser severo, pero los miembros de los equipos exitosos sintieron que fue decisivo excluir del grupo a los miembros que no funcionan bien.



el entrenamiento - *entrenamiento dado a los empleados que tiene que ver con su trabajo para ayudarles a desarrollar conocimientos, capacidades, etc.*

la supervisión clínica - *un método de supervisión de profesor donde el director de la escuela trabaja en las aulas con regularidad para observar los esfuerzos de los profesores para mejorar, al mismo tiempo que modela funcionamientos deseados y les da información y apoyo a los profesores*

3. *Crear grupos más productivos en la organización.* Una cultura saludable - caracterizada por los valores de abertura, positividad, confianza, adaptabilidad y colaboración - es esencial para el desarrollo de los recursos humanos. Los profesionales se comprometerán con su trabajo y la organización si la organización fomenta un sentido de "pertenecer."
4. *Ayudar a la gente a realizar su misión y metas por medio de mejorar la capacidad de la organización de aprender.* Es más probable que los profesionales tengan un sentido de "pertenecer" si la organización provee para sus necesidades de aprendizaje y crecimiento por medio de estructuras, incentivos y recompensas.
5. *Proporcionar recursos adecuados para que cada profesional, grupos profesionales, la escuela y el distrito pueda realizar sus propósitos y metas.* El tiempo y dinero deben ser asignados como símbolo de interés en el desarrollo del recurso humano.

Las pruebas del compromiso de una escuela o distrito al HRD puede incluir:

- El dinero asignado para el entrenamiento del personal (incluso el pago para profesores substitutos para los días liberados del profesorado)
- Un sistema de entrenamiento por semejantes
- Los incentivos para el desarrollo del personal (i.e., los sistemas de aumento por la excelencia, etc.)

Los subsistemas para el desarrollo del recurso humano

Para poner en práctica un esfuerzo para el desarrollo del recurso humano, se necesitan tres subsistemas mayores. El primero se compone de programas de entrenamiento para profesionales en el distrito (i.e., la orientación, el desarrollo profesional, el consejo).

El segundo incluye coordinación y asignación de recursos (i.e., el planeamiento, el presupuesto, organizar funciones).

El tercer subsistema es "crear capacidad." Los subsistemas reconocen que algunos empleados de escuelas no han tenido la oportunidad para desarrollar o practicar tales conocimientos como establecer metas, trabajar con conflicto y hacer decisiones. Esta es la área donde HRD fomenta el desarrollo de tales capacidades en sus empleados.

Cada una de estos subsistemas son una parte vital del proceso HRD.

El entrenamiento suplementario

Actividades para el desarrollo del personal son frecuentemente manejados como una visita al médico. Después de una inyección o unas cuantas píldoras en la forma de entrenamiento de un día sobre un tópico "caliente," se espera que el paciente mejore. El entusiasmo es alto, todo el mundo se prepara sicológicamente y tiene un buen tiempo y hay esperanza que todas las cosas mejorarán. Desafortunadamente, el entusiasmo inicial y el compromiso se borra rápidamente así como los profesores entran otra vez al "mundo real" de la aula, se enfrentan con la rutina diaria y tienen poco tiempo o apoyo para pensar sobre o practicar sus nuevas técnicas o conocimientos.

Muchos distritos han probado un modelo de supervisión clínica para mejorar las actividades de entrenamiento tradicional. Al director de la escuela se le incita a trabajar con regularidad en la aula, observar el esfuerzo del profesor para mejorar, modelar los funcionamientos deseados y dar información y apoyo.

Otra estrategia para el desarrollo del personal es entrenamiento suplementario por semejantes. En la enseñanza, el trabajo de entrenamiento suplementario por semejantes tiene que ver con profesores de experiencia trabajando como entrenadores o mentores con otros profesores. Los sistemas de entrenamiento suplementario por semejantes pueden ser estructurados para satisfacer las necesidades de cualquiera escuela. Proporciona una oportunidad para dar información sobre las funciones de enseñar en una manera sustentadora y no amenazante. Ofrece una oportunidad para el crecimiento profesional y la experimentación con técnicas mejoradas. Y el entrenamiento suplementario por semejantes usa un apoyo colegial para crear una comunidad de aprendizaje de profesionales en la escuela que se preocupa. Contribuye al elaboramiento de una cultura que apoya el cambio.

El entrenamiento suplementario por semejantes toma ventaja de las experiencias que tienen los profesores y el arte del conocimiento que pueden compartir uno con otro. Porque los equipos de entrenamiento suplementario son seleccionados por sus propios miembros, y porque cada miembro es a veces un observador y a veces la persona observada, la vulnerabilidad mutua es experimentada y la confianza es creada entre los miembros del equipo.

Poner en práctica el proceso del entrenamiento

Atender al proceso usado para poner en práctica el sistema de entrenamiento suplementario por semejantes es casi tan importante como la misma actividad de entrenamiento suplementario. Algunas sugerencias siguen:

- El director del edificio escolar debe aprobar y incitar la formación de equipos de entrenamiento por semejantes.
- Los equipos de entrenamiento suplementario por semejantes deben de formarse de una manera natural entre la gente que se quiere y se respeta.
- La gente que no quiere participar no debe ser forzada, aunque ellos podrían ser incitados a participar con otro equipo, si es posible.

- Deben de ser establecidas expectaciones específicas sobre el número de observaciones y sesiones de entrenamiento suplementario.
- Deben de ser apartados tiempos específicos para las sesiones de observación y las actividades suplementarias.
- Debe de ser establecida un horario para poner en práctica un proceso de entrenamiento suplementario por semejantes.
- Especialmente al principio, el proceso de información para alguien que es observada debe de ser iniciado por esa persona y no por el observador.
- La información debe de ser objetiva y no debe de llevar información evaluativa.

El proceso del desarrollo del experto

El proceso del desarrollo del experto es una técnica que incita a cada uno de los miembros de un grupo a hacerse "experto" sobre un tema diferente, el cuál es entonces presentado a los otros miembros del grupo. El proceso trabaja bien para el desarrollo personal, el planeamiento y para establecer una base de conocimiento para hacer decisiones.

Para organizar el proceso, alguien primero divide al grupo grande en "equipos de aprendizaje." Cada miembro del equipo de aprendizaje se ofrecerá a ser responsable por un tema diferente (i.e., leer tres a cinco artículos sobre modelos instruccionales, o un artículo cada uno sobre el alineamiento del programa de estudios, las habilidades para tomar exámenes, la evaluación alternativa, y los exámenes estandarizados). Cuando la estructura del grupo está lista, el proceso empieza e incluye los cinco pasos que siguen:

El proceso para desarrollo del experto

La fase del estudio

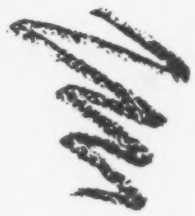
1. Prepárese para aprender. Enfóquese en la tarea. Ponga a un lado o "entre corchetes" asuntos que no tienen caso.
2. Decida en el material que se usará para el proceso del desarrollo del experto.
3. Asigne a la gente a los equipos de aprendizaje." Para ser productivo, los equipos de aprendizaje deben de tener cuatro o cinco miembros. Déle a los miembros del equipo de aprendizaje tiempo.

La fase de discusión

4. Organice la discusión de los "grupos de expertos." Los miembros de cada equipo de aprendizaje dejan su equipo de aprendizaje para formar "grupos de expertos" compuestos de individuos de diferentes equipos de aprendizaje que estudiarán el mismo material. Asegure que estos grupos de discusión saquen a luz sus propios conocimientos y juicios sobre lo que han leído. Vea si los grupos de expertos pueden llegar a una posición de consenso sobre la naturaleza y el valor del material.

La fase de enseñanza

5. Los miembros vuelven de sus equipos de expertos a presentar sus temas a los otros miembros del equipo. Asegure que ellos se enfoquen en todas las deliberaciones de las discusiones, no sólo sobre sus propias opiniones. Cada persona debe actuar como un reportero sobre lo que concluyó su grupo de expertos. Después de que cada miembro presente y el equipo discuta los temas - sus relaciones, las similaridades, las diferencias, etc. - el equipo contribuye al proceso total de hacer decisiones por el personal, usando el proceso colaborativo descrito en la página 4-6.



el entrenamiento suplementario - *el entrenamiento suplementario por semejantes incluye los profesores con experiencia trabajando como entrenadores o mentores con otros profesores. Proporciona una oportunidad para informar sobre los funcionamientos de enseñanza de una manera apoyadora y no amenazante, ofreciendo el crecimiento profesional y la experimentación con técnicas mejoradas.*

Estrategia 3

Los instrumentos para la evaluación de los intereses

El programa *A*+ contiene seis diferentes instrumentos de evaluación para usar en una escuela. Uno de estos instrumentos, el Indice de eficiencia académica (AEI), va al corazón de *A*+. Este instrumento proporciona un punto de partida para que las escuelas midan su eficiencia y eficacia, y los deja diagnosticar un punto de partida para la intervención. Dentro de poco tiempo McREL va a poder entrenar a unos cuantos miembros del personal escolar - o miembros de un consejo local - para entrar a una escuela y completar la colección de información en medio día.

Cada uno de los seis instrumentos se describe brevemente abajo. El AEI es considerado en más grande detalle al comienzo de la sección que sigue, La eficiencia.

El índice de la eficiencia académica (AEI)

Desarrollado por el personal de McREL, el AEI es usado para medir la porción del tiempo instruccional cuando los estudiantes están activamente ocupados con el trabajo asignado. Por ejemplo, ¿cuánto tiempo del día escolar se pierde a actividades no instruccionales, a la falta de atención o al ausentismo? El AEI puede proporcionar a su escuela la información diagnóstica que puede ayudarle a decidir cuales de las tres estrategias probablemente podrán incrementar la eficiencia. Sabiendo lo eficiente que usa la escuela su tiempo, usted puede hallar el punto de partida para el mejoramiento escolar y medir su progreso.

Coleccionar información para el AEI ocupa un grupo pequeño de profesores y administradores, y la participación de un pequeño grupo de profesores que coleccionan información sobre el tiempo estudiantil comprometido.

El índice del nivel de éxito (SRI)

La investigación sugiere que los estudiantes alcanzan niveles más altos si pueden experienciar el éxito a niveles altos todos los días. El SRI deja que las escuelas midan los índices de éxito de sus estudiantes como función del tiempo dado a las actividades de aprendizaje. *A*+ denomina este el tiempo que la escuela es eficaz. Otra vez, esto requiere un poco de tiempo del profesor y el estudiante para completar los papeles de trabajo.

Ya conocido el índice de éxito y establecidas las metas para el mejoramiento, se puede emplear una o una combinación de las tres estrategias para incrementar la eficacia.

La información para la AES es coleccionada al mismo tiempo que se colecciona la información para el AEI.

La encuesta de alcanzar la excelencia (AES)

La AES deja que los equipos para el mejoramiento de la escuela examinen sus creencias y percepciones sobre las condiciones de sus escuelas con respeto a la eficiencia, la eficacia y la excelencia. Esto requiere un poco de tiempo del personal para compilar una encuesta que es computada por McREL y devuelta a la escuela para su uso. Los resultados ilustran dónde los miembros del personal están de acuerdo y no están de acuerdo sobre las virtudes y las faltas de la escuela y proveen la información para hacer decisiones colectivas y desarrollo estratégico.

La información para la AES es coleccionada por medio de una encuesta que se computa a máquina y administrada a cada profesor. Los resultados son recapitulados usando un simple programa de computadora.

El análisis desagregado

Desagregar la información comprende separar la información de logro usando factores como niveles socio-económicos, grupos raciales/étnicos y género. Tal análisis se ha hecho más y más importante así como las escuelas luchan para enfrentarse a las necesidades de niños de una variedad amplia de antecedentes. Sólo viendo los éxitos de diferentes grupos de estudiantes podrá una escuela identificar las áreas más grandes de necesidad. Este análisis se hace con expedientes ya existentes.

La encuesta del manejo del éxito escolar (MSSS)

La MSSS evalúa la cultura y los valores dentro de su escuela y examina las creencias y percepciones sobre las condiciones que apoyarán el cambio. La MSSS mide la diferencia entre las características los estudiantes, el personal y los miembros de la comunidad creen que sus escuelas *deben de tener* y las características que ellos creen *ya tener*. Esto debe identificar los estorbos de su escuela al cambio, si hay, y le deja saber donde mejor empezar a superar cualquier barrera. Esta información se colecciona usando un cuestionario que se compila a máquina.

El estilo de liderazgo

Este es un instrumento diseñado para ayudar a los líderes a manejar el cambio con más potencia y productividad. Incorpora teorías claves sobre el liderazgo, el estilo personal y la productividad de grupo para mejorar el liderazgo. La información se colecciona con instrumentos que se computan a máquina.

El índice de eficiencia académica (AEI) y el índice del nivel de éxito (SRI) se explican más en las secciones que siguen, La eficiencia y La eficacia.

El liderazgo

Los instrumentos para la evaluación de intereses

El índice de la eficiencia académica (AEI)
La encuesta de alcanzar la excelencia (AES)
El índice del nivel de éxito (SRI)
El análisis desagregado
La encuesta del manejo del éxito escolar
El estilo del liderazgo

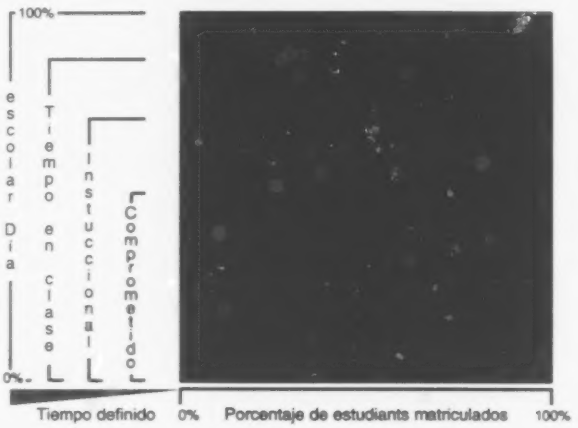
LA EFICIENCIA

Esta sección considera el uso del tiempo instruccional por la escuela para maximizar la cantidad de tiempo en que los estudiantes se ven comprometidos con el aprendizaje.

Peter Drucker, uno de las figuras mayores del manejo durante el siglo veinte, ha dicho que el tiempo es el recurso más escaso y, a menos que sea manejado, ninguna otra cosa puede ser manejada.

El manejo del tiempo se ha hecho una cuestión importante en la educación. La expresión "tiempo-en-tarea" se ha usado tanto que se ha hecho el enfoque de muchos de los esfuerzos para mejorar las escuelas.

Dentro de la educación, como en todos los campos, el tiempo es una cosa fija. La mayoría de las escuelas se organizan a base del año académico de 180 días; semana de 5 días; días de 6 horas (por lo general); y, en muchas escuelas, la duración de clases de 45 a 55 minutos.



¿Qué pueden hacer los educadores para incrementar el tiempo de aprendizaje? ¿Hacer más largo el año escolar? Tan deseable como estas opciones pudieran ser para algunos, son de alto costo y representan problemas con respeto a los contratos para enseñar, la expectaciones profesionales, el manejo de facilidades, etc.

Otra solución es usar *más eficientemente* el tiempo ya disponible. La investigación ha revelado que los profesores y administradores pueden hacer mejor uso del día escolar. El primer paso hacia el mejoramiento el uso del tiempo en las escuelas es dividir el día escolar en categorías de tiempo. Esto es importante porque la estrategia que use para mejorar el uso del tiempo depende el la categoría de tiempo que quiere cambiar. El diagrama identifica un número de divisiones del tiempo escolar.

Documentar el uso del tiempo

El primer paso en decidir cómo mejorar el uso del tiempo por una escuela es documentar el uso del tiempo en el presente. *A+* usa un instrumento original, El índice de eficiencia académica (AEI), para determinar la cantidad de tiempo usado en categorías por los estudiantes. El único Indice de nivel de éxito (SRI) es usado para calcular el tiempo de aprendizaje académico; es el enfoque de la siguiente sección mayor de *A+* que trata a la eficacia. (Ambos están en el programa completo de *A+*.)

El día escolar

El día escolar es el tiempo en el día cuando los estudiantes tienen que estar en la escuela. La investigación indica una relación positiva entre lo largo del día escolar y el aprendizaje estudiantil, pero dentro de ciertos límites (Walberg).

El tiempo-en-tarea-
la cantidad de tiempo un estudiante activamente dedica a actividades de aprendizaje

El tiempo de ausencia o el tiempo perdido al ausentismo

Tiempo de ausencia es el tiempo cuando los estudiantes no están presentes durante las horas requeridas del día escolar. Este tiempo incluye el tiempo perdido a la tardanza, las despedidas tempranas y los estudiantes que no llegan a ciertas clases aunque son anotados como "presentes" ese día. La asistencia consistente en la escuela es asociada positivamente con el logro estudiantil. Las escuelas pierden un considerable número de horas estudiantiles porque los estudiantes no están en clase.

Las actividades en la escuela o edificio no instruccionales

Este es el tiempo programado, por todo el edificio, para actividades no directamente relacionadas con el aprendizaje. Estas actividades incluyen los anuncios, el recreo, la hora de comer y el tiempo de pasar. Muchas de estas actividades no pueden ser eliminadas, pero entre más eficientemente se traten, más tiempo en clase tendrán los profesores.

El tiempo en clase

Cuando se quita el tiempo perdido a las actividades no instruccionales por todo el edificio y el ausentismo, el tiempo que queda es el tiempo de clase; el tiempo que le damos a los profesores para enseñar. Algunas veces este se llama tiempo destinado o asignado.

Las actividades de clase no instruccionales

Durante el tiempo que los profesores tienen a los estudiantes en sus aulas, hay una posibilidad para perder mucho tiempo pasando lista, distribuyendo materiales y artículos de clase, tratando con estudiantes individualmente mientras que el resto de la clase espera, etc. Otro tipo de actividades de clase no instruccionales es el tiempo perdido a tales cosas como la interacción social, la transición entre lecciones y el tiempo perdido a la confusión y al desorden.

El tiempo instruccional

El tiempo disponible para la instrucción, después que el tiempo perdido a actividades no instruccionales es restado, se llama el tiempo instruccional. Algunas investigaciones sugieren que el tiempo instruccional puede ser tan poco como el 40 o 50 porciento del día escolar.

La falta de atención del estudiante

Aun cuando el profesor enseña o tiene la intención de que los estudiantes trabajen, pueda que algunos estudiantes no pongan atención o hagan lo asignado: no están comprometidos. Obviamente, no o inadecuado aprendizaje académico ocurre cuando los estudiantes no están comprometidos.

El tiempo comprometido, el tiempo-en-tarea o la eficiencia académica

El tiempo-en-tarea es la parte del tiempo instruccional durante la cual los estudiantes están involucrados o ocupados en la tarea que el profesor ha asignado y/o atentos a la lección. Esto no quiere decir que se espera o aun se desea que los estudiantes estén ocupados en actividades académicas cada momento del día. Esto agotaría la duración de atención de cualquiera y sería desagradable para todos los que participan. Sin embargo, es también verdad que un nivel relativamente alto de compromiso estudiantil es la marca de una buena escuela. La investigación actual nos dice que el tiempo comprometido se relaciona con el logro estudiantil. El desafío es hallar el balance entre los dos que maximiza el tiempo para aprender sin destruir el ambiente positivo necesario para apoyar el aprendizaje. Cuando el tiempo comprometido se ve como un porcentaje de todo el día disponible, representa *la eficiencia académica* de la escuela.

El tiempo sin éxito

Aun cuando están comprometidos, los estudiantes podrían no aprender porque no tienen éxito. La cause del fracaso podría incluir materiales que no son adecuados a las necesidades del estudiante y las tareas que no son entendidas. Los estudiantes también podrían aparecer tener éxito pero en realidad están "fingiendo" el pasar de la tarea por medio de copiar de un vecino. Los estudios sobre la tarea de asiento sugieren que los estudiantes se acercan a muchas tareas como "nomás hacer el trabajo." Eso es, su trabajo consiste de llenar espacios blancos en el cuaderno de trabajo o pasar los ojos sobre todas las palabras de una tarea de lectura. Cuando han llenado los espacios blancos o mirado el texto, su trabajo se ha terminado - aún cuando no se comprometen a la tarea del propuesto aprendizaje.

El tiempo con éxito o la eficacia académica

La eficacia académica es la parte del tiempo cuando los estudiantes llevan un alto índice de compromiso y tienen el éxito adecuado. La investigación sugiere que para que los estudiantes logren, una parte relativamente alta del tiempo comprometido estudiantil debe resultar en el éxito. *A+* define este tiempo como *la eficacia académica*.

El tiempo del aprendizaje académico pertinente

Un elemento adicional, diferente del tiempo para el aprendizaje académico, es esa parte del tiempo comprometido exitosamente donde los estudiantes trabajan en tareas que están directamente relacionadas con las metas de la escuela, las metas del distrito y/o las necesidades de largo plazo de los estudiantes. El "trabajo pertinente" no se limita a la definición tradicional de necesidades

académicas. Incluye cualquier trabajo asociado con cualquier meta educacional - sea las bellas artes, la educación física, la educación vocacional o simplemente "crear carácter." Este tiempo se ha definido por otros como "el tiempo para el aprendizaje académico" o ALT.

El año escolar

La duración de un año escolar se calcula multiplicando cualquiera de las divisiones positivas del tiempo enumerado arriba por el número de días completos que la escuela está en sesión.

Seleccionar estrategias para mejorar la eficiencia académica

Ya documentado el uso del tiempo por la escuela, las estrategias adecuadas para el mejoramiento pueden ser seleccionadas. El proceso tiene que ver con la comparación de la descripción del AEI con las normas desarrolladas por McREL y hacer los juicios razonables sobre cuales áreas pueden ser significantemente mejoradas.

Por lo general, McREL cree que un 20 porciento de mejoramiento en el AEI es necesario para producir diferencias significantes en los exámenes estandarizados. Siendo que los exámenes estandarizados son sueltamente relacionados con lo que se enseña, un porcentaje más pequeño de avance sería significante pero probablemente no detectada en forma de incrementos en los resultados de los exámenes.

Un mejoramiento del 20 porciento en el AEI no es tan grande como pareciera. Si el día escolar es de 400 minutos y el AEI actual es del 40 porciento, sólo 160 minutos al día son pasados por los estudiantes comprometidos con su trabajo académico. Un 20 porciento de mejoramiento representaría sólo 32 minutos más de estudio comprometido. Estos minutos pueden ser realizados por un incremento pequeño en la asistencia (digamos uno o dos porciento), eliminando cinco o 10 minutos del tiempo escolar no instruccional y una cantidad comparable de las actividades no instruccionales, y la disminución en la falta de atención estudiantil.

Seleccionar tácticas de mejoramiento

Por medio de completar el AEI una escuela puede determinar donde quiere empezar los esfuerzos para el mejoramiento de la escuela. Por ejemplo, si el ausentismo o las actividades no instruccionales en la escuela o clase están gastando demasiado del día escolar, empiece por trabajar con la "eficiencia." Hay tres estrategias mayores y un número de tácticas de apoyo que pueden servir para incrementar la eficiencia de las escuela.

Estrategia 1

El manejo escolar

¿Cómo puede una escuela empezar a mejorar la eficiencia académica (el tiempo-en-tarea de los estudiantes o "tiempo comprometido")? Al nivel de la escuela, la atención debe ponerse en esos variables que controlan la manera en que se estructura el día escolar y el control que la escuela tiene sobre la asistencia estudiantil. Usando el AEI y comparando el desempeño de la escuela con el de las otras escuelas, el personal puede determinar si los variables al nivel de la escuela representan una manera adecuada de empezar a mejorar la eficiencia.

Las tácticas para mejorar la eficiencia académica se pueden agrupar y resumir como sigue.

La duración del día/año escolar

La duración del día escolar define la máxima cantidad de tiempo disponible para la instrucción. Harnischfeger y Wiley hallaron que la duración del día escolar en el mismo distrito varió por 45 minutos en dos aulas del segundo año en dos edificios diferentes. Sin embargo, la variación en tiempo real pasado en la clase varió por sólo ocho minutos por causa de las diferentes duraciones de tales cosas como el recreo y el almuerzo.

Eso no quiere decir que alargar la duración del día escolar no ayudaría; sí lo haría si el tiempo adicional se pasara con los estudiantes ocupados con éxito en actividades de aprendizaje. Este día extendido sería especialmente importante para los estudiantes que, por causa de sus antecedentes socioeconómicos o de idioma, tienen menos probabilidad de tener éxito en la escuela.

Una alternativa a un día escolar más largo es un año escolar más largo. Una explicación para el logro más alto entre los niños del Japón es que ellos están en la escuela 240 días al año; por contraste, los estudiantes de los Estados Unidos están en la escuela aproximadamente 180 días. Programas de escuela de verano podrían ser

La Eficiencia

El manejo escolar

- Reducir el abandono de estudios
- Reducir las ausencias
- El manejo
- El horario
- La participación de los padres

usados para realizar resultados si, de hecho, extendieran el aprendizaje logrado durante el año escolar regular. Las clases de enriquecimiento en los sábados podrían tener la misma eficacia. Un horario flexible y unos programas de clases suplementarias son otros ejemplos de estrategias para extender el día escolar o hacerlo más disponible para los estudiantes.

Reducir el abandono de los estudios y las ausencias

Los educadores y los creadores de las normas ven más y más el índice de abandono de los estudios por la juventud de la nación como un significante problema educacional y de la sociedad. Aunque las fuentes no están de acuerdo sobre la severidad del problema, hay concordancia en que aproximadamente una cuarta parte de la juventud de hoy nunca se graduará de la escuela secundaria. Aun más alarmante son las cifras que indican índices más altos de abandono de los estudios por ciertos grupos raciales y económicos. Por ejemplo, los adolescentes negros e hispanos pobres se encuentran entre los que están más al riesgo del abandono de los estudios.

Los expertos también concuerdan en que el problema del abandono de los estudios por la juventud probablemente se hará más seria así como las populaciones minoritarias incrementen y las oportunidades económicas disminuyan. Estos factores, junto con el cambio en las necesidades económicas de nuestra sociedad, han hecho el problema del abandono de los estudios una cuestión de mayor importancia para los 1990's y más allá. Muchos empleos que en el pasado requerían poca o nada de educación formal se han hechos más especializados. Así es que los conocimientos necesarios para calificar para estos puestos requiere más entrenamiento y educación formal. Los estudiantes que abandonan la escuela antes de graduarse se desventajan a sí mismos y a las comunidades en donde viven.

¿Quiénes son los que abandonan sus estudios?

Muchos educadores interesados presentan el argumento que los estudiantes pueden ser considerados haber abandonado sus estudios cuando empiezan a faltar a su "compromiso" con la escuela con frecuentes ausencias, suspensiones y problemas de disciplina. Considerado de esta manera, los que abandonan sus estudios escolares no sólo son estudiantes que físicamente abandonan la escuela sino también esos que se apartan mental y emocionalmente.

¿Porqué los estudiantes abandonan sus estudios?

Los investigadores han estados estudiando las razones para el abandono de los estudios y hay una concordancia general que los factores más importantes incluyen

- el estado socioeconómico
- la educación de los padres
- las bajas notas/los resultados bajos en los exámenes de logro
- el bajo nivel de lectura
- el alto índice de ausentismo/tardanza
- el apoyo de semejantes inadecuado
- repetir uno o más años
- tener amigos que han abandonado sus estudios
- ser parte de una familia con sólo un padre
- haber un idioma además de inglés que se habla en casa
- necesitar trabajar para ayudar a la familia
- el embarazo/o el matrimonio
- tener poco amor propio y poco sentido de control personal
- tener bajas aspiraciones de educación y trabajo

Algunos exitosos
métodos de reducir
el abandono de los estudios
incluyen programas escolares que:

- Hacen un objetivo de los estudiantes de mal asistencia
- Hacen un objetivo de los estudiantes del 25 porciento inferior de la clase
- Proporcionan incentivos de trabajo de verano por la buena asistencia y desempeño académico
- Hacen un énfasis especial en crear una confianza estudiantil en sí mismos
- Hacen uso del personal de apoyo del servicio social
- Establecen clases más pequeñas con oportunidades para el consejo y la referencia incrementada
- Establecen metas específicamente para la escuela para la reducción del índice de abandono de los estudios
- Se ocupan en planeamiento colaborativo entre el sistema escolar y otros intereses municipales para reducir el abandono de los estudios

Lo que es particularmente importante en tales programas es que ellos atiendan a factores tales como la historia educacional y los variables de la personalidad del estudiante; variables familiares tal como la educación y participación de los padres; y los factores escolares tal como el ambiente de la aula y la interacción entre el estudiante y el profesor. La presión y la participación de la comunidad en mantener a los estudiantes en la escuela también ha probado ser un elemento crítico en muchos de los programas con más éxito.

Las ausencias

Aún cuando los estudiantes se quedan en la escuela, el tiempo de aprendizaje se reduce por las ausencias. Hay muchos métodos de reducir estas ausencias. Los consejos para reducir las ausencias incluyen:

- Tener buen contacto entre la escuela y el hogar
- Incitar a la comunidad a participar
- Recompensar la buena asistencia
- Incrementar el aprendizaje del estudiante
- Crear consecuencias para la mal asistencia
- Desarrollar la atención del personal al ausentismo

Reducir el tiempo no académico por medio de manejar las actividades en todo el edificio

Un punto de partida para incrementar la eficiencia de la escuela es reducir el tiempo perdido a las interrupciones que están dentro del control del liderazgo escolar.

Los métodos de manejo para incrementar la eficiencia se enfocan es esas cosas que pueden ser controladas por el director o los administradores del edificio. Los profesores son particularmente sensibles al tiempo perdido que resulta de las decisiones administrativas. En una junta del personal o reunión de comité, identifique el tiempo perdido a estas "interrupciones al nivel del edificio (i.e. anuncios o asambleas) y discuta estrategias para reducir el tiempo perdido. Es sugerido que la puesta en práctica de unas cuantas de estas estrategias ayudará mucho a demostrar el compromiso que el liderazgo tiene para el mejoramiento de la eficiencia.

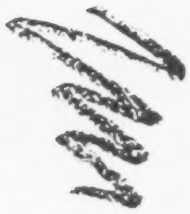
Reducir el tiempo no académico

- Use exhibiciones visuales para anuncios o folletos en lugar de un sistema de altavoz. Si los anuncios por medio del altavoz tienen que hacerse, prográmelos durante la hora del almuerzo o en un tiempo que no interfiera con la clase.
- Observe a los estudiantes durante su hora de comida y determine la cantidad de tiempo necesario para proporcionar un balance entre los que "comen rápido" y los que "comen lento."
- Los estudiantes de primaria de los años más avanzados no necesitan tanto "tiempo de juego" como los estudiantes de menos años. Algunas opciones son reducir o eliminar el recreo, hacerlo opcional o usarlo como recompensa para las muestras de tiempo-en-tarea.
- Comuníquele a los padres cuando sus niños están programados para tiempo sin interrupciones para que ellos no hagan citas médicas o dentales o visitas a la aula durante este periodo. (Vea el manual completo de *A+* para más información sobre este método.)
- Las pausas para ir al baño también toman mucho más tiempo que lo necesario. Una escuela colaborando con McREL realizó un ahorro de tiempo instruccional de 20 a 24 minutos por día simplemente por medio de programar a los estudiantes para que tomaran su pausa dos al un tiempo, a intervalos de tres minutos, en lugar de mandar a toda la clase al baño al mismo tiempo.
- Extender el tiempo dedicado al aprendizaje por medio de incrementar la disponibilidad de tutores adultos o estudiantes de otras edades durante el día escolar o después de las clases.
- Tener una política uniforme sobre la tarea obligada por todos los profesores.
- Reducir el tamaño de la clase, que también incrementa la eficiencia y el índice del éxito estudiantil. Esto no es siempre fácil, pero las estrategias que no necesariamente implican el empleo de más profesores incluyen el uso de todo el personal certificado para enseñar habilidades básicas dos veces por día o usar un horario paralelo para reducir el tamaño de la clase.
- Reducir los programas de retiro para incrementar la eficiencia.
- Los directores deben asumir el papel de "regulador," protegiendo el tiempo instruccional por medio de defender a la aula de interrupciones innecesarias, minimizar el trabajo de papelaje y quitar otros obstáculos a la enseñanza.

Reducir el tiempo no académico por medio de arreglos de horario

Unos de los métodos más innovativos para incrementar la eficiencia académica en la escuela tiene que ver con cambios en los horarios. De cambios en el calendario anual de la escuela hasta los ajustes en los horarios de las clases, las escuelas están encontrando los medios eficaces para reducir el tiempo no académico.

Otro arreglo de horario innovativo es la semana escolar de cuatro días. Las clases son incrementadas en duración para que los estudiantes saquen lo más posible de tiempo en cada clase en cuatro días como normalmente lo sacaban antes en cinco. Este arreglo tiene dos clases de beneficios: primero, la cantidad de tiempo dedicado al tiempo de paso, al tiempo de transición, al recreo, al almuerzo, etc. es reducido un 20 porciento; segundo, las interrupciones que tienen que ver con las despedidas tempranas para actividades no académicas son reducidas porque el quinto día de la semana (normalmente el viernes) se dedica todo a estas actividades. Los resultados de exámenes en las escuelas que llevan un horario de cuatro días a la semana han subido o quedado estables.



El horarios de bloque - *el horario de la aula que consolida más de 50 minutos en un "bloque" de tiempo más grande para la instrucción*

El tiempo de aprendizaje académico (ALT) - *el tiempo en que los estudiantes están ocupados con éxito en el aprendizaje*

Se puede usar una variedad de otros métodos de programar para incrementar la eficiencia académica. Dos tiempos de recreo se pueden combinar en uno, reduciendo el tiempo de transición involucrado en el segundo recreo. O, uno de los dos recreos diarios se pueden hacer opcionales, dependiendo en la atención o éxito de los estudiantes durante la parte anterior del día; dos períodos de música o arte se pueden convertir en un bloque.

Otra estrategia que funciona bien en las áreas rurales donde se viaja grandes distancias para que los estudiantes puedan llegar a eventos extraescolares es consolidar todos los partidos entre dos escuelas en un mismo día. Eso es, el equipo de atletismo, el equipo de béisbol, el equipo de debate, la banda, etc., de una escuela viajan todos juntos a la segunda escuela para competir con sus semejantes en esa escuela. Este arreglo tiene la ventaja de consolidar el tiempo de despedida temprana a través de los eventos y disminuir los costos de transportación para los distritos.

Algunas escuelas ponen toda la instrucción en habilidades básicas, i.e., la lectura, la matemática, etc., en la mañana y ponen las clases de más movimiento y actividad en la tarde. Este arreglo aparece incrementar la eficiencia porque los estudiantes tienden a concentrarse mejor en la mañana y requieren más movimiento y participación de grupo más tarde en el día.

Un método de "horario de bloque" hace posible disponer de todo el personal instruccional (los consejeros, los especialistas y los directores) para enseñar habilidades básicas a grupos más pequeños de estudiantes. Otro tipo de horario de bloque crea ciertos períodos durante el día para "tiempo continuo de aprendizaje académico (ALT)." El personal se pone de acuerdo de no sacar a los estudiantes para actividades o programas especiales durante estos periodos. Los padres pueden programar citas con el dentista y otros en los tiempos que no interrumpan el ALT.

La retención de año

La retención de año es una posible estrategia para incrementar el tiempo en la escuela, pero la investigación advierte que tiene resultados mixtos. Parece trabajar mejor con los estudiantes de desarrollo físicamente inmaduro (al contrario de académicamente) de la escuela primaria - especialmente los del jardín de infantes y el primer año cuáles padres apoyan la decisión y cuáles segundo año en el mismo nivel se acompaña por una instrucción nueva. La retención dirigida a los estudiantes de más edad o a los niños cuáles padres no apoyan la retención casi siempre sale ineficaz. En realidad, bajo estas circunstancias se ha demostrado tener efectos negativos.

También hay evidencia que los estudiantes que son retenidos en los años primarios tienden a ser esos que abandonan sus estudios después. Un análisis de las escuelas públicas de Cincinnati, por ejemplo, halló que para los estudiantes con una retención había una posibilidad del 40 al 50 porciento que abandonaran sus estudios; para los de dos retenciones había un posibilidad del 60 al 70 porciento; y esos con tres raramente graduaron (OERI Urban Superintendentes Network, 1987).

La participación de los padres

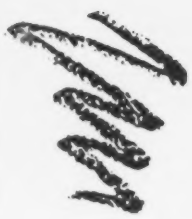
Los esfuerzos por parte de la escuela para ayudar a fomentar el interés de los padres y apoyar podrían incluir:

- Un manual para los padres sobre la escuela
- La interacción con los padres a un nivel personal - con notas, llamadas telefónicas, visitas al hogar, horas de visita en la escuela, etc.
- Las casetes audibles y/o de video que familiaricen a los padres con el personal, los procedimientos y hasta el edificio mismo - eso es, traer a la escuela a los padres
- El servicio de "bienvenida" para los padres nuevos que proporciona visitas personales al hogar o folletos y información sobre la escuela y la comunidad
- Un sistema de información telefónica con mensajes pregrabados que informan a los padres sobre asuntos como programas especiales, actividades o temas pertinentes
- Las actividades sociales donde los padres y los profesores pueden platicar a un nivel personal y proporcionar oportunidades para que los padres que trabajan puedan asistir (e.g., los desayunos, las reuniones sociales, etc.)
- Los calendarios de actividades para que los padres sepan de los eventos venideros. Las técnicas provechosas que los padres podrían usar en el hogar podrían ser proporcionadas en el horario a base del día o del mes
- Un programa de "llamar al profesor" donde los padres pueden preguntarle al profesor directamente sobre las maneras como ellos pueden ser útiles en el hogar
- Un programa de "almuerzo de bolsa" donde los padres puedan venir durante su pausa de almuerzo y ser informados sobre los asuntos de la escuela, las políticas, los programas, etc.
- Animar a los empleadores a permitir tiempo flexible para los padres que trabajan para que asistan a reuniones o eventos importantes
- Un sistema para que los padres puedan comunicar a la escuela sus preocupaciones, deseos y éxitos
- Las personas multilingües accesibles para que atiendan a las llamadas telefónicas, traduzcan o contesten las preguntas de los padres

La participación de los padres

La investigación continúa para confirmar que el éxito del estudiante puede ser significantemente incrementado por medio de programas generales para involucrar a los padres en actividades en el hogar y en la escuela.

La educación de un niño es la responsabilidad compartida por la escuela y la familia, por eso la importancia de fomentar un programa para la participación seria de los padres no se podría exagerar. Los estudiantes con éxito tienden a recibir apoyo no sólo de los profesores y otros en la escuela, sino también de los padres y otros adultos en el hogar.



Estrategia 2

El manejo de la aula

Los profesores eficaces de aula usan una variedad de actividades para promover un lugar ordenado, agradable y orientado al logro. El manejo de la aula es más que las técnicas de disciplina y reglas para mantener el orden. Los profesores eficaces crean las condiciones necesarias para las actividades de la aula mucho antes del primer día de la escuela. Desarrollan las reglas y procedimientos de la aula, incluyendo los medios para comunicarlos a los estudiantes. Los profesores eficaces exhiben expectaciones positivas hacia cada estudiante, los motivan con excitantes oportunidades de aprendizaje y los ayudan a desarrollar la responsabilidad por su propio aprendizaje. No hay ninguna duda que en una aula bien manejada, los estudiantes funcionan mejor y desarrollan sentimientos positivos de sí mismos como alumnos.

Organizarse para la instrucción

El supervisor de una aula eficaz pasa tiempo en planear la instrucción. En estudios sobre el planeamiento de los profesores, Christopher Clark halló que:

- Los profesores reportan pasar aproximadamente 13 horas por semana en planeamiento formal
- Es necesario más planeamiento para situaciones de enseñanza de equipo que de enseñanza independiente
- El planeamiento ayuda a los profesores a organizar la instrucción, mientras que se les da dirección, seguridad y confianza

Clark recomienda que los profesores usen un proceso de cuatro pasos cuando planean una actividad en sus aulas: primero, tratar de entender la actividad; segundo, imaginar su uso en la aula; tercero, pensar en maneras de evitar problemas por medio de modificar la actividad;y finalmente, crear una imagen mental de la versión revisada.

Otra tarea de planeamiento es evaluar el conocimiento anterior de los estudiantes. El grado al que los estudiantes han aprendido los prerequisitos básicos para la lección enseñada explica aproximadamente el 50 porciento de la variación en el logro estudiantil durante la lección.

El desarrollo de actividades alternativas y de reserva es una parte importante del planeamiento instruccional. Los supervisores eficaces de una aula tienen planes de contingencias para un cambio en el horario o para cambio necesario de ritmo. También tienen un plan de selección individual de actividades para cuando los estudiantes terminan sus tareas normales.

Los profesores eficaces también demuestran lo que se llama "estar al tanto," un proceso de vigilancia constante de todas partes de la aula y hacer a los estudiantes saber que lo están haciendo. Se ponen físicamente donde pueden ver a todo el mundo. A menudo recorren con la mirada la clase aun cuando se encuentran trabajando con grupos pequeños. Los profesores que no están "al tanto" sin querer se ponen detrás de barreras estudiantiles o de aula y sólo se dan cuenta parcialmente de lo que pasa en la aula.

Los buenos supervisores de una aula de clase pueden exhibir lo que se llama "superponerse," un eufemismo que quiere decir; estar en todas partes al mismo tiempo. Los ejemplos incluyen pasar la mirada por la clase mientras que simultáneamente enseñar a un grupo pequeño, responder a las solicitudes de los estudiantes mientras mantenerse al tanto de la recitación de un grupo, o circular en la aula mientras dar diferentes tipos de ayuda o direcciones a estudiantes.

Estar al tanto, superponerse y tener una uniformidad general de paso son todas asociadas con el manejo superior y el aprendizaje superior.

Las tácticas específicas discutidas en *A+* para el mejoramiento de la aula de clase incluyen: ayudar a los profesores a empezar el año escolar en una manera que pagará dividendos todo el año; contratar con los estudiantes por concepto de desempeño o comportamiento; consejos para hacer

La Eficiencia

El manejo de la aula

Empezar la escuela
Contratar
La tarea
El aprendizaje independiente
Tarea de asiento
La responsabilidad estudiantil

más productivo y significante la tarea, el aprendizaje independiente y el trabajo de aula; y las ideas para hacer a los estudiantes responsables por su trabajo.

Empezar el año escolar

Los profesores de la primaria típicamente empiezan el planeamiento para el año que sigue 10 días antes de que comience. Clark y sus colegas (1979) reportaron que durante su planeamiento temprano, los profesores:

- Se aseguran de tener suficiente de todo
- Decoran atractivamente la aula
- Vuelven a arreglar los archivos y los materiales
- Planean los arreglos de los muebles consistente con sus metas
- Asisten a sesiones de entrenamiento educacional

El viejo proverbio "las primeras impresiones cuentan" desde luego es verdad para las aulas. Según Nancy McKee, los estudiantes experiencian un tipo de "impresión" el primer día. McKee es de la opinión que dentro de las primeras cuantas horas los estudiantes se dan cuenta de lo que exigen y esperan los profesores. Además, un estudiante nuevo se da luego cuenta de las expectaciones del profesor cuando él o ella entran en una clase que ya está en función. Si las actividades de la aula está funcionando uniformemente, el estudiante va a pensar que esto es lo normal; si las cosas se encuentran desorganizadas y caóticas, el estudiante acepta eso como la norma y se comporta de acuerdo con eso.

En sus estudios, Edmund Emmer, Carol Evertson, Linda Anderson y sus colegas hallaron que en el primer día de escuela los profesores con éxito:

- Inmediatamente se establecen como los líderes de la aula
- Planean el día alrededor del máximo contacto con y el control sobre los estudiantes
- Inmediatamente les dan a los estudiantes actividades interesantes
- Planean la mayoría de las actividades para toda la clase junta por los primeros días
- Introducen las reglas, procedimientos y la rutina diaria de la aula
- Sistemáticamente enseñan estas reglas, estos procedimientos y estas rutinas y les dan a los estudiantes la oportunidad de practicarlas
- Se aseguran de que los estudiantes comprendan las consecuencias por no seguir las reglas, los procedimientos y las rutinas
- Claramente comunican expectaciones altas para el buen trabajo y el buen comportamiento

Walter Doyle ha identificado un "ritmo" para el comienzo del año que caracteriza las aulas primarias y secundarias. Como el lo describe, el mal comportamiento poco a poco se incrementa al comienzo del año hasta que se llega a un punto crítico. A esta altura, si el profesor maneja "la prueba" con éxito, la frecuencia del mal comportamiento disminuye y se estabiliza en un nivel más bajo. Pero si el profesor no atiende al mal comportamiento en este punto crítico, se incrementará en frecuencia y seriedad y el profesor perderá el control de la clase. La manera de evitar este problema es pasar algún tiempo enseñando las rutinas y reglas de conducta durante las primeras semanas de escuela y hacer respetar estas reglas y rutinas por todo el año. Los profesores que paran el mal comportamiento temprano tienen un índice bajo de mal comportamiento todo el año.

Estas mismas actividades que les ayudan a los profesores a dar un buen empiezo deben de continuarse por todo el año escolar.

Contratar

Contratar con los estudiantes es una manera de comunicar explícitamente a los estudiantes las expectaciones del profesor. Los contratos se pueden escribir para cualquier cosa desde el comportamiento hasta las cosas que tienen que ver con el aprendizaje o los dos.

Los contratos estudiantiles enfatizan que la responsabilidad por el desempeño del estudiante queda con el estudiante, no con el profesor. Los contratos afirman la idea de la selección, el control y responsabilidad estudiantil para el comportamiento. Finalmente, los contratos se pueden compartir con los padres para involucrarlos en la verificación del desempeño del estudiante y las expectaciones del profesor.

Los contratos deben ser escritos así que las tareas están claras para ambos el profesor y el estudiante. Un contrato de aprendizaje debe:

- Clarificar lo que se va a aprender
- Especificar como las habilidades y conocimientos adquiridos serán mostrados
- Identificar los recursos necesarios
- Organizar las tareas mayores para completar
- Hacer una lista de los puntos de verificación para medir el progreso

- Establecer las fechas de plazo para completar el contrato y sus componentes
- Indicar la siguiente actividad para hacer ya que se complete el trabajo

Hay ejemplos de contratos en el manual completo de *A+*.

La tarea

La tarea es una estrategia para extender el día escolar e incrementar la cantidad de tiempo los estudiantes pasan aprendiendo. Aunque la tarea es una práctica aceptada en las escuelas, se ha hecho una importante cuestión en el debate sobre la calidad escolar. La tarea es particularmente recomendada como un método clave para incrementar la cantidad de tiempo académico en la experiencia estudiantil.

La cuestión es ¿qué constituye una práctica eficaz de tarea? Estas seis pautas deben ayudar.

1. La escuela debe tener una política sobre la tarea que se aplique consistentemente. Crean la expectación que la tarea será asignada y completada.
2. La participación de los padres en supervisar la tarea también sería útil. Los padres deben saber qué tarea se ha asignado, aproximadamente cuanto durará para completarla y como ellos podrían participar incluso tener alguna responsabilidad para revisar el trabajo.
3. La tarea debe ser clara y la probabilidad del éxito alto. Antes de que los estudiantes trabajen solos en un lugar de ensayo, ellos deben tener suficiente ayuda o "ensayo guiado" para asegurar que el objetivo sea claro y que se entienda la naturaleza del trabajo.
4. La tarea debe ser significante. Algunos estudios han sugerido que parte de la disminución en el logro académico durante los 1970's podría haber sido un resultado de asignaturas para "mantenerse ocupado" que llevaron bastante tiempo para completar pero que hicieron poco para adelantar el conocimiento.
5. Debe haber disponible un recurso de ayuda para la tarea. Si un estudiante no puede con la asignatura o pasa horas nomás para darse cuenta que el trabajo se ha hecho incorrectamente, el efecto general será negativo. Los estudiantes necesitan a alguien o algo con quien ir cuando se espera que trabajen solos por largos períodos de tiempo. Algunas escuelas han iniciado "líneas de emergencia" por las noches para este propósito.
6. La tarea debe ser corregida y la información dada a los estudiantes sobre los resultados.

Lee y Pruit definen cuatro tipos de tarea: La preparación, el ensayo, la extensión y la creatividad. Los profesores deben hacer las asignaturas de tarea con uno de esos propósitos en mente.

- La tarea de preparación ayuda a que los estudiantes se informen sobre la lección del siguiente día. Por ejemplo, una sección de páginas puede ser asignada antes de una discusión sobre la historia.
- La tarea de ensayo les proporciona a los estudiantes un repaso y un refuerzo sobre el material presentado en la lección anterior.
- La tarea de extensión guía a los estudiantes a un aumento de conceptos que fueron enseñados en la clase.
- La tarea creativa incluye el análisis, el síntesis, y la evaluación. Este tipo de tarea es inventiva y creativa. Los estudiantes producen sus propias ideas relacionadas con el tema de la clase y luego comparten esas ideas con la clase.

El aprendizaje independiente

Todos los profesores reconocen el valor de los estudiantes trabajar "independientemente" - los profesores lo sacan más al día instruccional y se satisfacen mejor las necesidades individuales de los estudiantes. Antes de empezar el aprendizaje independiente con los estudiantes evalúe su entendimiento de eso. Muchos estudiantes no tienen las habilidades o el conocimiento necesario para trabajar solos eficazmente.

Una manera de darse cuenta lo que saben es tener una discusión de clase sobre el aprendizaje independiente. Pregúnteles sobre sus experiencias anteriores con el trabajo independiente; qué ven ellos como ventajas y desventajas; qué saben ellos sobre el papel del profesor; qué esperan ellos hacer; qué responsabilidades tienen cuando trabajan solos; y qué deben hacer cuando tengan problemas.

Para ayudar a los estudiantes a permanecer "en tarea" cuando trabajan solos, los profesores deben:

- Explicar como ellos van a circular para ayudar a los estudiantes con problemas, mantenerlos trabajando y enseñar a grupos pequeños tal como círculos de lectura.

- Ayudar a los estudiantes a identificar problemas que pudieran tener mientras que tratan de completar sus tareas independientes
- Ayudar a los estudiantes desarrollar soluciones a problemas que han identificado (i.e., si los estudiantes encuentran una palabra que no saben leer, pueden calladamente preguntarles a sus vecinos, buscarla en el diccionario, dejarla por el momento, etc.)
- Organizar rutinas para lo que los estudiantes van a hacer cuando terminen su trabajo; ayudarles a decidir como usar su tiempo con prudencia
- Ayudar a los estudiantes a decidir lo bien que pudieron trabajar independientemente, dejarlos que tomen el examen otra vez y sugerir soluciones alternativas
- Decirles a los estudiantes que usted tiene la intención de revisar lo que cada uno hace
- Decirle que a usted le importa su trabajo

La tarea de asiento

La tarea de asiento - *el tiempo de los estudiantes que pasan trabajando solos en actividades de la escuela o tarea en sus escritorios*

Los estudiantes del primer año pasan de 40 a 60 porciento de una lección de lectura normal haciendo tarea de asiento, pero algunos de ellos no parecen aprender mucho de su trabajo. Algunos de bajo logro desarrollan estrategias para hacer su trabajo, como copiar de un amigo o poner la palabra más larga en el espacio blanco más largo, que no les ayuda a aprender a leer mejor. Terminar es a menudo la meta principal.

Eso es lo que los investigadores Linda Anderson, Nancy Brubaker, Janet Alleman-Brooks y Gerald Duffy concluyeron después de ver a los estudiantes hacer tarea de asiento, luego oír sus explicaciones de lo que estaban haciendo y porque.

Ellos sugirieron que los profesores vigilen a sus estudiantes cuando hacen su tarea de asiento, especialmente los de bajo logro, mejor que esperar hasta que el tarea de asiento se complete. Hacer esto ayuda al profesor a aprender de estrategias impropias usadas por los niños para completar su trabajo. Asegúrese que los estudiantes sepan lo que deben hacer si necesitan ayuda extra.

Hacer la tarea de asiento funcionar

¿Qué es lo que los profesores pueden hacer para asegurar que el tiempo que se pase en el tarea de asiento es tiempo bien empleado para todos los estudiantes? Las rutinas para vigilar las asignaturas que siguen podrían ayudar a los profesores a evitar dificultades estudiantiles.

1. En lugar de empezar una lección de grupo pequeño inmediatamente después de dar asignaturas de tarea de asiento a otros estudiantes, el profesor pasa cinco minutos circulando entre los estudiantes especialmente tomando nota del desempeño de los de bajo logro o cualquier otros que han tenido dificultades con tareas similares. El profesor junta al grupo pequeño sólo después que él o ella está seguro que todos los demás a lo menos han empezado su asignatura.
2. En lugar de llamar al siguiente grupo inmediatamente después de despedir el de antes, el profesor toma otros cinco minutos para circular entre los estudiantes en sus asientos, otra vez ayudando a los que tengan problemas.
3. Cuando circule entre los estudiantes durante las vueltas breves de vigilancia, el profesor algunas veces (pero con regularidad) les pide a los estudiantes que expliquen cómo consiguieron ciertas respuestas, sean correctas o incorrectas. Sus respuestas, ayudan al profesor a determinar si entienden el material.
4. El profesor establece un sistema claro por medio del cual los estudiantes pueden recibir ayuda cuando él o ella esté ocupado enseñando a otros. Algunos profesores usan un sistema donde los niños con problemas pueden señalarles en una manera que no requiere una reacción inmediata del profesor (por medio de cosas como "tarjetas de ayuda" apoyadas sobre el escritorio). Con tal sistema, los estudiantes pueden pasar a otros asuntos o asignaturas hasta que el profesor esté libre.

La responsabilidad del estudiante

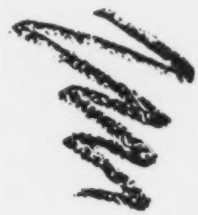
La responsabilidad del estudiante (asegurar que todo el mundo entienda que la responsabilidad para el desempeño del estudiante queda con el estudiante, no con el profesor) es un componente importante de una aula bien manejada. Los estudiantes tienden a tomar en serio sólo esas tareas por las cuales son hechos responsables. Organizar un sistema eficaz de responsabilidad es el deber del profesor.

Para que los estudiantes se hagan responsables por su trabajo, el profesor debe proporcionar:

- Claros requerimientos de trabajo
- Los procedimientos para comunicar las asignaturas y las instrúcciones a los estudiantes
- Vigilar el trabajo en progreso
- Las rutinas para entregar el trabajo
- La información académica al estudiante con regularidad

Estrategia 3

El manejo estudiantil



Por los últimos 10 años, los norteamericanos respondiendo a las encuestas de opinión han nombrado a "la falta de disciplina" como uno de los mayores problemas mayores atormentando las escuelas norteamericanas. Muchas escuelas sí tienen problemas de disciplina. Sin embargo, el problemas de disciplina que más enfrentan las escuelas son diferentes que los que preocupan al público.

El mal comportamiento, como la falta a clase, las interrupciones, el contestar con insolencia, la falta de completar las asignaturas y la resistencia a participar, es una preocupación más común para los profesores. Tal comportamiento desperdicia el valioso tiempo instruccional e interfiere con el aprendizaje.

¿Cómo se resuelven los problemas del comportamiento? La investigación indica que las medidas represivas para el mal comportamiento, "actitudes de hacerse severo" y el castigo fuerte ayudan poco. Un ambiente positivo de aprendizaje hace más para reducir los problemas del comportamiento y ayudar a los estudiantes a aprender.

Demasiado a menudo, Jere Brophy y Joyce Putnam indican, la disciplina se interpreta como castigo. En su lugar, ellos hallaron que la prevención debe ser acentuada sobre el remedio. Los profesores deben evitar el castigo físico y la censura fuerte. Cuando el castigo es necesario, debe ser administrado apacible, breve e infrecuentemente y nunca cuando el profesor o el estudiante esté enojado. No es necesario castigar de inmediato. Nunca castigue a todo el grupo por el mal comportamiento de un estudiante y asegure que el estudiante sepa por qué el castigo se administra.

La Comisión sobre la Disciplina de Phi Delta Kappa estudió a las escuelas donde el comportamiento no era un problema significante. La comisión halló varias características distinguibles en las escuelas con procedimientos eficaces de disciplina:

- Todos los miembros del profesorado y los estudiantes participan en resolver problemas
- La escuela se ve como un lugar para experimentar el éxito
- El énfasis se pone en el comportamiento positivo y medidas preventivas
- El director es un líder fuerte
- El proceso para resolver problemas se enfoca en las causas, en lugar de los síntomas

En su extensivo análisis de la investigación sobre la aula, Brophy y Putnam hallaron que las características de profesor que siguen se asocian con el buen comportamiento en clase:

- La confianza en sí mismo - Los profesores con estas cualidades pueden escuchar a las quejas de los estudiantes sin volverse defensivos o autoritarios.
- La actitud positiva - Si los profesores quieren y respetan a los estudiantes, los estudiantes responderán de la misma manera.
- Las expectaciones altas - Las expectaciones altas de los profesores les ayudan a los estudiantes verse como individuos competentes, valiosos y responsables.
- El liderazgo autorizado - Donde el profesor busca la información y el consenso para las decisiones y asegura que las decisiones y las razones por ellas sean bien entendidas - se ha comprobado ser más eficaz que el autoritario (donde las decisiones del profesor son incondicionales) o el liderazgo de laissez-faire (no intervención).

Emmer y Evertson (1981) hallaron que los profesores de primaria pudieron evitar problemas por medio de enseñarles a los estudiantes cómo conseguir ayuda, contactar a los profesores, ponerse en fila, entregar tarea y comportarse durante su tarea de asiento y las actividades de grupo. Los profesores pudieran evitar problemas por medio de establecer expectaciones claras para el comportamiento, el trabajo académico y los procedimientos de la aula.

Brophy y Putnam (1979) indican que las características personales del profesor son más importantes que las técnicas específicas de manejo. Los profesores que tengan habilidades en relaciones de intercambio personal probablemente tendrán éxito con cualquier método razonable, pero los profesores que carecen de estas importantes cualidades personales probablemente tendrán dificultades pase lo que pase con las técnicas o métodos que prueben. (Vea la táctica sobre la Enseñanza de fuerza en le sección sobre la Eficacia de *A*$^+$ para más información sobre el desarrollo de habilidades de intercambio personal.)

Las técnicas eficaces para mantener el buen comportamiento pueden examinarse al nivel de la escuela, el profesor, la aula y el estudiante.

Al nivel de la escuela

El profesorado y el personal de las escuelas con buena disciplina:

- Aseguran que las reglas de la escuela se expresen en forma clara, positiva y con metas de conducta
- Hacen cumplir las reglas uniformemente
- Modelan el comportamiento para los estudiantes
- Consiguen que los estudiantes participen en hacer las reglas de la escuela

La Eficiencia

El manejo estudiantil

La disciplina asertiva
La modificación en el comportamiento
LEAST
El método Medick

- Le enseñan a los estudiantes las reglas con el mismo cuidado y claridad que usan para enseñar las lecciones de materia, proporcionando oportunidades para que los estudiantes aprendan, practiquen y sigan con éxito las reglas de la escuela
- Entienden los factores que podrían contribuir a la falta a clase, el ausentismo excesivo, los pleitos, las trampas, la agresión y el incumplimiento de las tareas
- Se enfocan en los funcionamientos de recompensa mejor que en los de castigo
- Le ayudan a los estudiantes a sentirse mejor de sí mismos
- Mantienen el apoyo y confianza de parte de todos en la escuela

Al nivel del profesor

Los profesores eficaces fomentan el concepto positivo de sí mismo en los estudiantes y guardan altas expectaciones para el éxito académico de sus estudiantes. Ellos también usan palabras de aliento y bondad mejor que regaños y reprimendas. Ellos saben que el sarcasmo, el ridículo y el abuso verbal son contraproducientes en disciplinar a los estudiantes. Tales comentarios dañan al amor propio de los estudiantes y refuerza la baja opinión los estudiantes tienen de sí mismos. Los profesores eficaces usan técnicas que se enfocan en mejorar la imagen de sí mismos y el sentido de responsabilidad de los estudiantes. Ellos:

- Evitan conflictos de ganar-perder por medio de usar actividades para resolver problemas mejor que recurrir a culpar y a ridiculizar
- Se mantienen calmados y corteses frente a la hostilidad o el conflicto
- Se ganan el respeto de los estudiantes por preocuparse de ellos
- Cumplen con sus compromisos
- Ejercen dominio de sí mismo y evitan sarcasmos y prejuicios fastidiosos
- Tratan a los estudiantes con respeto y cortesía
- Mantienen la comunicación abierta por medio de ser escuchadores atentivos y de clarificar los comentarios de los estudiantes
- Usan mensajes de "yo" para discutir el comportamiento problemático declarando cómo ellos, los profesores se sienten

Los profesores con expectaciones altas entienden la conexión entre el comportamiento problemático y el fracaso en la escuela. El comportamiento y la instrucción están estrechamente relacionados. El fracaso académico repetido causa a los estudiantes sentirse frustrados y podría causar que ellos paren de intentar por completo. Tales estudiantes podrían actuar con enojo y hostilidad. Los estudiantes necesitan tener éxito y los profesores deben darles la oportunidad de realizarlo.

Finalmente, el manejo eficaz del comportamiento estudiantil es menos una función de las técnicas que los profesores usan para controlar el mal comportamiento (después de que ocurre) que es la capacidad de anticipar y enseñar el comportamiento positivo en primer lugar.

Al nivel de la aula

La instrucción eficaz lleva a más tiempo comprometido estudiantil y mayor logro. Los profesores que manejan problemas eficazmente pasan tiempo planeando para la prevención del mal comportamiento.

Algunos problemas de comportamiento pueden derivar del aburrimiento y la confusión. Los buenos profesores evitan los problemas del comportamiento por medio de mantener a los estudiantes comprometidos. Los estudiantes no tienen tiempo para causar problemas si ellos están involucrados en su trabajo escolar.

Aún la aula puede arreglarse para disminuir los problemas de disciplina. Por ejemplo, si la regla de la aula es "mantenga las manos y los pies en su lugar," el problema se reducirá por medio de hacer el espacio entre los escritorios o las mesas a distancia suficiente para que los estudiantes tengan el espacio para estirarse sin perturbar a sus vecinos.

El profesor que tenga una vista clara de toda la aula y recorre frecuentemente la aula con la mirada practica "estar al tanto." El o ella está constantemente al tanto de lo que está pasando en la aula y está listo/a para detectar y manejar un problema de disciplina.

En una aula caracterizada por algunos problemas de disciplina, los profesores:

- Mantienen continuidad de lección usando un paso vigoroso pero adecuado para que los estudiantes se mantengan atentos
- Evitan retraso y confusión con transiciones fluidas entre las lecciones
- Le enseñan a los estudiantes como pone atención, seguir direcciones y pedir ayuda
- Proporcionan la instrucción adecuada, la reinstrucción, la instrucción para los atrasados y enriquecimiento para todos los estudiantes
- Dan información positiva que especialmente describe el logros del estudiante - la letra mejorada, por ejemplo, en lugar de simplemente escribir "bueno" o "A" en la parte superior de la asignatura
- Tienen planes de emergencia para días de sorpresas, sustitutos, asambleas y cambios de horario
- Le enseñan a los estudiantes habilidades como conversar, escuchar, ayudar y compartir

Al nivel estudiantil

En las aulas eficaces, los estudiantes reconocen la responsabilidad por sus propios problemas y toman responsabilidad para resolverlos. Cuando los estudiantes actúan responsablemente, se mantiene la buena disciplina. Los profesores les ayudan a los estudiantes a hacer selecciones y les proporcionan una lista de consecuencias razonables por su comportamiento.

Muchas veces los estudiantes no se dan cuenta que se están comportando mal. Los profesores pueden ayudarles a los estudiantes a hacer juicios sobre su propio comportamiento por medio de preguntas ("¿Es lo que estoy haciendo de ayuda?") Los profesores eficaces trabajan positivamente con los estudiantes y aconsejan a los que tienen problemas de disciplina para que cambien su comportamiento.

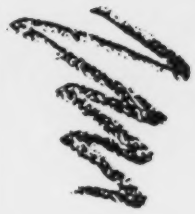
Para desarrollar la responsabilidad estudiantil en la aula, los profesores deben de:

- Organizar y hacer cumplir los límites del comportamiento aceptable y hacer a los estudiantes responsables
- Enfrentar a los estudiantes cuando ellos no paran su comportamiento perturbador después que el profesor les ha dado una advertencia simple
- No dejar que los estudiantes excedan los límites aceptables del comportamiento
- Asegurar que los estudiantes entienden que la decisión de seguir el mal comportamiento resultará en consecuencias específicas
- Asegurar que las consecuencias son realísticas, razonables y adecuadas para el mal comportamiento (limpiar el desorden en lugar de escribir un ensayo sobre no hacer desorden)
- Concentrarse en los errores del presente más que en los del pasado
- No aceptar las excusas dadas por el mal comportamiento
- Conseguir que los estudiantes se comprometan a cambiar su comportamiento inaceptable (dar la mano, acuerdo verbal o un contrato firmado)

Enseñarles a los estudiantes a trabajar independientemente también les enseña a tomar responsabilidad por sus propios problemas y por sus propios procesos de aprendizaje.

Hay varios métodos para el manejo estudiantil. Hemos incluido breves esquemas de cuatro: la disciplina asertiva, la modificación del comportamiento, LEAST y el método Medick.

La disciplina asertiva



Yo no permitiré a ningún niño
perturbar mi clase
al punto que no pueda enseñar
a otros niños.

Esta es un premisa básica sobre la cual Lee Canter construye su Programa de disciplina asertiva. El programa localiza la responsabilidad fundamental para la disciplina en el profesor de la aula.

Los profesores están de acuerdo que tienen el derecho a esperar que los estudiantes se comporten bien y a que los padres cooperen en ese esfuerzo. Llamar a un padre a su hogar y comenzar la conversación diciendo, "Disculpe que lo llame a casa, pero...," no es la manera de empezar. Al contrario, el método debe ser más asertivo. Por ejemplo: "Habla el/la sr./sra./srta./_____, el/la profesor/a de su hijo/a. Hoy él/ella perturbó la clase por... Estas perturbaciones han ocurrido por varios días. Necesito su ayuda..." Mientras que podría haber una manera más positiva de pedir ayuda, el punto importante que busca hacer el programa es que los profesores deben hacer valer sus derechos al buen comportamiento.

El paso que sigue en el programa es conseguir que los profesores trabajen juntos para decidir en una serie de reglas de aula y las consecuencias. Las reglas debe de ser funcionalmente expresadas y ser claras:

- Traiga los materiales necesarios a clase y venga a tiempo
- Siga sentado en su asiento designado
- Mantenga el silencio, no haga ruido, levante la mano para pedir permiso para hablar
- Siga las direcciones
- Mantenga las manos, los pies y los objetos en su lugar

Al poner en práctica el método Disciplina asertiva para el manejo estudiantil, se les incita a los profesores que no dejen que los estudiantes los interrumpan. Cuando se pongan en práctica las consecuencias indicadas antes, los profesores podrían emitir la primera consecuencia sin interrumpir el funcionamiento de la instrucción simplemente escribiendo el nombre del estudiante ofensor en un cuadro del pizarrón - sin decir palabra. La segunda ofensa podría ser señalada por medio de poner una marca al lado del nombre del mismo estudiante. Una segunda marca podría representar la tercera ofensa y etc. En otras palabras, el profesor no deja que su reacción a la interrupción del estudiante cause más interrupción.

A· enfatiza vigorosamente la necesidad de complementar la regla que hace respetar parte del programa con la creación de un sistema de refuerzo positivo. Sin este esfuerzo para estimular el buen comportamiento, el programa puede resultar muy represivo y, a lo largo, empeorará

más los problemas que originan en el fracaso académico del estudiante. El control que el programa Disciplina asertiva le da a los profesores debe también ser acompañado por un esfuerzo fuerte para remediar las deficiencias de aprendizaje que podrían estar causando el comportamiento perturbador.

Los resultados son impresivos e incluyen la disminución de suspensiones por perturbaciones de aula escolar y la incrementación en el número total de miembros en las organizaciones de padres-profesores en las escuelas.

La modificación de la conducta

La modificación de la conducta refuerza la conducta deseable para extinguir la conducta indeseable. Sean adecuados o inadecuados, las conductas se hacen normas porque son reforzadas en alguna manera.

Hay dos tipos de reforzadores: el extrínseco y el intrínseco. Los reforzadores *extrínsecos* son consecuencias que siguen a una conducta. Son externos al estudiante y a la conducta reforzada. Los reforzadores *extrínsecos* van desde las estrellas de oro hasta el tiempo libre y las buenas notas. Los reforzadores *intrínsecos* son consecuencias que siguen directamente a la conducta. Por ejemplo, completar una tarea es su propia recompensa, la terminación de la tarea se ha reforzado intrínsecamente.

Ha habido mucho debate sobre la utilidad y el peligro potencial de la motivación extrínseca, incluyendo las preocupaciones de que la conducta deseada del estudiante terminará con la ausencia de las recompensas externas. Otro factor complicador es que lo que es una recompensa varía de estudiante a estudiante y lo que para un estudiante es recompensa podría ser en realidad un castigo para otro. Un estudiante podría desconcertarse por el elogio del profesor y otro estudiante podría desarrollarse con fuerza por medio del elogio. Las recompensas extrínsecas pueden hacer que los estudiantes se den cuenta del refuerzo social poderoso dado a aquellos que trabajan duro, se comportan bien, aprenden y tienen éxito.

Hay varios pasos que los profesores pueden seguir para usar a los motivadores extrínsecos como medios para modificar (mejorar) la conducta estudiantil.

Paso 1: Documente conductas inadecuadas exhibidas por un estudiante o un grupo particular de estudiantes.

Paso 2: Junte la información para determinar la extensión del problema. Cuando sea posible, determine la frecuencia de la conducta.

Paso 3: Haga una lista de consecuencias positivas que se usarán cuando el estudiante se comporte adecuadamente.

Paso 4: Organice metas específicas de corta duración para el mejoramiento. No espere extinguir la conducta indeseable inmediatamente.

El refuerzo

Aquí se encuentra una lista parcial del refuerzo "hacer y no hacer" de Madeline Hunter:

- Dígale al estudiante cuando él o ella está verdaderamente intentando, que lo que él o ella hace es digno de mención
- No sea insincero o elogie a un estudiante por cosas que son fáciles y que toman poco o nada de esfuerzo
- Déje al estudiante saber que él o ella está progresando aunque el trabajo no sea perfecto
- No diga que algo está muy bien cuando no lo está (los estudiantes normalmente saben cuando algo no está bien y creen que el elogio por trabajo mediocre es insincero)
- Cuando un estudiante se encuentra aprendiendo algo nuevo o algo que es difícil, refuérzelo/a por cada parte que él o ella complete
- No espere hasta que él o ella termine completamente con una tarea difícil para darle ánimo
- Siga a un refuerzo negativo con uno positivo lo más pronto posible
- No deje a un estudiante con un refuerzo negativo
- Recuerde usar el refuerzo cada vez que se aprende una nueva conducta
- Determine lo que es un refuerzo positivo para cada estudiante del grupo

LEAST

El método LEAST para la disciplina de la aula se basa en casi dos décadas de investigación sobre los ingredientes eficaces del enseñar y el aprender. LEAST es una sigla para las siguientes normas para los profesores:

- (Leave) Dejar las cosas en paz cuando no hay probabilidad que resulten problemas

- (End) Termine la acción indirectamente cuando la conducta está perturbando las actividades de la aula
- (Attend) Atienda con más empeño cuando necesite obtener más información y/o comunicar
- (Spell) Sea preciso en las directivas cuando ocurra una perturbación y/o daño
- (Track) Esté al día con el progreso estudiantil cuando lleve a cabo la evaluación y el refuerzo de la conducta

El principio fundamental desde donde ha crecido el método LEAST es tan simple como profundo. Si el profesor va a llegar a la meta del manejo del comportamiento en la aula sin crear una relación desfavorable con los estudiantes, ella o él debe usar lo mínimo de dirección y el control necesario para realizar los resultados específicos deseados. No habrá más medidas excesivas de disciplina. No habrá más "haz lo que quieras" impotencia. No habrá más decisiones forzadas por momentos impulsivos. Habrá sólo lo mínimo en acción por el profesor para alcanzar lo máximo en el control de la clase.

El método LEAST fue desarrollado en proceso de pasos específicos por los autores y el personal del Carkhuff Institute of Human Technology, la National Foundation for the Improvement of Education y la Instruction and Professional Development Unit de la National Education Association. El método LEAST fue diseñado por los profesores para el uso en todos los niveles escolares. De más importancia, funciona. Los estudiantes ponen atención y aprenden más cuando los profesores llevan el control de las clases.

El método Medick

Esta táctica fue desarrollada por una profesora, Jean Medick. Ella integró tres métodos para enfrentar los problemas de comportamiento. Los métodos son la Terapia de la realidad de William Glasser; el Programa de enfoque de Groves; y el Programa de entrenamiento para la eficacia del profesor (TET) por Gordon.

Por ejemplo, Glasser ha identificado ocho principios del manejo estudiantil:

1. Involúcrese con los estudiantes - sea personal, cordial y amable.
2. Trate sólo con el presente, con lo que el niño está haciendo ahora.
3. Trabaje con los estudiantes para ayudarles a hacer juicios valorados sobre su comportamiento.
4. Si la conducta de un estudiante es dañina al éxito, ayúdele a hacer un plan para cambiar.
5. Consiga que el estudiante se comprometa con su plan con una declaración verbal, con darle la mano o en escrito.
6. No acepte excusas si un estudiante no cumple con su plan o quiebra su compromiso.
7. No imponga castigo pero no interfiera con las consecuencias naturales de la mala conducta. Continúe trabajando hasta que el cambio ocurra.
8. Nunca se de por perdido. Lo que esto quiere decir es que tenga más ánimo que lo que el niño espera.

Hay cuatro conceptos mayores en **El entrenamiento para la eficacia del profesor.** (1) el lenguaje de no aceptación, (2) el lenguaje de aceptación, (3) el concepto de posesión del problema y (4) el método de no-perder para resolver conflictos.

En el *lenguaje de no aceptación* - Gordon identifica 12 "portazos" a la comunicación eficaz.

1. ordenar, dirigir, mandar
2. advertir, amonestar, amenazar
3. exhortar, moralizar, predicar
4. aconsejar, dar soluciones
5. sermonear, enseñar, argumentar
6. juzgar, criticar, culpar
7. elogio no realista o correspondiente
8. insultos, ridiculizar, avergonzar
9. interpretar, analizar, diagnosticar
10. tranquilizar, simpatizar
11. indagar, cuestionar, interrogar
12. retraerse, distraer

El lenguaje de aceptación - La aceptación es trasmitida por la manera que respondemos uno al otro. El escuchar activamente es el método de aceptar más poderoso. En el escuchar activamente, el que recibe el mensaje trata de entender los sentimientos que están detrás de las palabras del hablante. Entonces, el recibidor pone su entendimiento del mensaje en sus propias palabras y se lo vuelve al remitente para verificarlo.

La posesión del problema - En algunas relaciones hay tiempos cuando una persona innecesariamente asume la responsabilidad por los problemas de otra persona o cuando la conducta de una persona se hace un problema para otra. En estas situaciones, los profesores son dueños de los problemas y necesitan un proceso para ayudarse.

Los mensajes de "yo" son de ayuda en estas situaciones. Un mensaje eficaz de "yo" tiene tres componentes.

1. Comunica lo que crea el problema.
2. Revela el efecto concreto que una conducta específica tiene en otra persona.
3. Declara los sentimientos que esa persona experimenta por la conducta de la otra.

Los mensajes de "usted" (i.e. "Usted está haciendo mal") tiene el efecto de humillar al niño. Esto resulta en una actitud defensiva, en resistencia, en justificación a sí mismo y algunas veces en represalia.

Resolver el problema con el método no-perder -En nuestra cultura, los conflictos frecuentemente se tratan de tal modo que alguien "gana" y alguien "pierde." La técnica de no-perder implica sentarse con el niño y poner en claro el problema, dando mensajes de "yo" que dicen lo que está pasando dentro del profesor. Cada quien declara sus sentimientos o habla de su conducta, explicando su lado y punto de vista. Luego los individuos generan posibles soluciones que satisfacerán a las necesidades de todo el mundo, persistiendo hasta que una solución aceptable a todos se encuentre.

En su trabajo, **Medick** combina estos métodos de manejo estudiantil. Ella identifica las características de tres tipos de niños, lo que llama el Hostil-agresiva (HA), la pasiva-agresiva (PA) y la Imagen de retraído-fracaso (WFI).

Los niños Hostil-agresivos (HA) exhiben muchos aspectos de su conducta que son perturbantes y socialmente no aceptables. Ellos empujan, pegan, intimidan o amenazan a los otros, los insultan o los ridiculizan y dañan a la propiedad. Para el cuarto o quinto año, un niño HA ya no aparece contento ni se sonríe mucho. El o ella es cauteloso/a, manifiesta poca emoción en su cara y aparece indiferente. Los HA "se la juegan suave," se pavonean, fruncen el entrecejo, gruñen o se hacen descarados.

El niño pasivo-agresivo (PA) oye sólo lo que quiere oír, arrastra los pies durante las transiciones en el horario, pierde sus pertenencias y luego se queja que no las puede hallar, se ofrece de voluntario para hacer cosas pero llega a hacer desórdenes y demanda la atención constante. El o ella habla, se ríe y hace ruido en tiempos inadecuados, se levanta de su silla frecuentemente y tiene una serie constante de excusas por la mala conducta y no cumple con su trabajo escolar. Los aspectos del comportamiento individual de un niño PA no son tan molestos. Es que estas conductas ocurren una detrás de otra, todo el día, día tras día, fastidiando la paciencia del profesor, su buen humor y el deseo de seguir con la enseñanza.

En algún momento, cada niño de la imagen de retraído-fracaso (WFI) se ha dicho a si mismo, "¡me doy por perdido! No puedo hacerla en la escuela." El resultado de aceptar ser un fracaso (en sus propios ojos) es activo. Una opción es ser verdaderamente pasivo-retraído. El niño WFI se siente básicamente solo, enajenado, privado y/o desventajado. Los senderos del amor y el de "valer la pena" están cerrados para la gente que se siente sola. Todo lo que puede hacer una persona sola es seguir el camino del antagonismo y el retiro.

Los planes de corrección

Para cada uno de los tres aspectos identificados de la conducta estudiantil, Medick ha desarrollado sistemas de pasos específicos de manejo estudiantil para trabajar con estos niños. Estos pasos completos están contenidos en el manual *A+*. Una versión abreviada de los pasos para trabajar con los niños de la imagen de retraído-fracaso se proporciona aquí.

1. La actitud del profesor: nunca se de por perdido. Crea en que el niño puede tener éxito.
2. Establezca un relación amable basada en los intereses del niño.
3. Incluya al niño en la vida de la clase y la escuela.
4. Use las "reuniones de aula" para incrementar la participación, disminuir el sentido de soledad y enajenación y proporcionar el reconocimiento.
5. Consiga que el niño verbalice sus sentimientos sobre la escuela.
6. Haga un plan haciendo uso de la iniciativa del niño.
7. Haga que ocurra el éxito. El niño WFI necesita el éxito, aunque sea pequeño, en todas las áreas.
8. Consiga la ayuda de los otros miembros.
9. Determine como aprende el niño. Darse cuenta como aprende el niño WFI es provechoso para ayudarle a realizar el éxito.

Medick, Jean M., *Classroom Misbehavior.* Fanning Press, 524 Woodland Dr., East Lansing, Mi 48823

- (End) Termine la acción indirectamente cuando la conducta está perturbando las actividades de la aula
- (Attend) Atienda con más empeño cuando necesite obtener más información y/o comunicar
- (Spell) Sea preciso en las directivas cuando ocurra una perturbación y/o daño
- (Track) Esté al día con el progreso estudiantil cuando lleve a cabo la evaluación y el refuerzo de la conducta

El principio fundamental desde donde ha crecido el método LEAST es tan simple como profundo. Si el profesor va a llegar a la meta del manejo del comportamiento en la aula sin crear una relación desfavorable con los estudiantes, ella o él debe usar lo mínimo de dirección y el control necesario para realizar los resultados específicos deseados. No habrá más medidas excesivas de disciplina. No habrá más "haz lo que quieras" impotencia. No habrá más decisiones forzadas por momentos impulsivos. Habrá sólo lo mínimo en acción por el profesor para alcanzar lo máximo en el control de la clase.

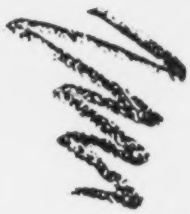
El método LEAST fue desarrollado en proceso de pasos específicos por los autores y el personal del Carkhuff Institute of Human Technology, la National Foundation for the Improvement of Education y la Instruction and Professional Development Unit de la National Education Association. El método LEAST fue diseñado por los profesores para el uso en todos los niveles escolares. De más importancia, funciona. Los estudiantes ponen atención y aprenden más cuando los profesores llevan el control de las clases.

El método Medick

Esta táctica fue desarrollada por una profesora, Jean Medick. Ella integró tres métodos para enfrentar los problemas de comportamiento. Los métodos son la Terapia de la realidad de William Glasser; el Programa de enfoque de Groves; y el Programa de entrenamiento para la eficacia del profesor (TET) por Gordon.

Por ejemplo, Glasser ha identificado ocho principios del manejo estudiantil:

1. Involúcrese con los estudiantes - sea personal, cordial y amable.
2. Trate sólo con el presente, con lo que el niño está haciendo ahora.
3. Trabaje con los estudiantes para ayudarles a hacer juicios valorados sobre su comportamiento.
4. Si la conducta de un estudiante es dañina al éxito, ayúdele a hacer un plan para cambiar.
5. Consiga que el estudiante se comprometa con su plan con una declaración verbal, con darle la mano o en escrito.
6. No acepte excusas si un estudiante no cumple con su plan o quiebra su compromiso.
7. No imponga castigo pero no interfiera con las consecuencias naturales de la mala conducta. Continúe trabajando hasta que el cambio ocurra.
8. Nunca se de por perdido. Lo que esto quiere decir es que tenga más ánimo que lo que el niño espera.



Hay cuatro conceptos mayores en **El entrenamiento para la eficacia del profesor.** (1) el lenguaje de no aceptación, (2) el lenguaje de aceptación, (3) el concepto de posesión del problema y (4) el método de no-perder para resolver conflictos.

En el *lenguaje de no aceptación* - Gordon identifica 12 "portazos" a la comunicación eficaz.

1. ordenar, dirigir, mandar
2. advertir, amonestar, amenazar
3. exhortar, moralizar, predicar
4. aconsejar, dar soluciones
5. sermonear, enseñar, argumentar
6. juzgar, criticar, culpar
7. elogio no realista o correspondiente
8. insultos, ridiculizar, avergonzar
9. interpretar, analizar, diagnosticar
10. tranquilizar, simpatizar
11. indagar, cuestionar, interrogar
12. retraerse, distraer

El lenguaje de aceptación - La aceptación es trasmitida por la manera que respondemos uno al otro. El escuchar activamente es el método de aceptar más poderoso. En el escuchar activamente, el que recibe el mensaje trata de entender los sentimientos que están detrás de las palabras del hablante. Entonces, el recibidor pone su entendimiento del mensaje en sus propias palabras y se lo vuelve al remitente para verificarlo.

La posesión del problema - En algunas relaciones hay tiempos cuando una persona innecesariamente asume la responsabilidad por los problemas de otra persona o cuando la conducta de una persona se hace un problema para otra. En estas situaciones, los profesores son dueños de los problemas y necesitan un proceso para ayudarse.

Los mensajes de "yo" son de ayuda en estas situaciones. Un mensaje eficaz de "yo" tiene tres componentes.

1. Comunica lo que crea el problema.
2. Revela el efecto concreto que una conducta específica tiene en otra persona.
3. Declara los sentimientos que esa persona experimenta por la conducta de la otra.

Los mensajes de "usted" (i.e. "Usted está haciendo mal") tiene el efecto de humillar al niño. Esto resulta en una actitud defensiva, en resistencia, en justificación a sí mismo y algunas veces en represalia.

Resolver el problema con el método no-perder -En nuestra cultura, los conflictos frecuentemente se tratan de tal modo que alguien "gana" y alguien "pierde." La técnica de no-perder implica sentarse con el niño y poner en claro el problema, dando mensajes de "yo" que dicen lo que está pasando dentro del profesor. Cada quien declara sus sentimientos o habla de su conducta, explicando su lado y punto de vista. Luego los individuos generan posibles soluciones que satisfacerán a las necesidades de todo el mundo, persistiendo hasta que una solución aceptable a todos se encuentre.

En su trabajo, **Medick** combina estos métodos de manejo estudiantil. Ella identifica las características de tres tipos de niños, lo que llama el Hostil-agresiva (HA), la pasiva-agresiva (PA) y la Imagen de retraído-fracaso (WFI).

Los niños Hostil-agresivos (HA) exhiben muchos aspectos de su conducta que son perturbantes y socialmente no aceptables. Ellos empujan, pegan, intimidan o amenazan a los otros, los insultan o los ridiculizan y dañan a la propiedad. Para el cuarto o quinto año, un niño HA ya no aparece contento ni se sonríe mucho. El o ella es cauteloso/a, manifiesta poca emoción en su cara y aparece indiferente. Los HA "se la juegan suave," se pavonean, fruncen el entrecejo, gruñen o se hacen descarados.

El niño pasivo-agresivo (PA) oye sólo lo que quiere oír, arrastra los pies durante las transiciones en el horario, pierde sus pertenencias y luego se queja que no las puede hallar, se ofrece de voluntario para hacer cosas pero llega a hacer desórdenes y demanda la atención constante. El o ella habla, se ríe y hace ruido en tiempos inadecuados, se levanta de su silla frecuentemente y tiene una serie constante de excusas por la mala conducta y no cumple con su trabajo escolar. Los aspectos del comportamiento individual de un niño PA no son tan molestos. Es que estas conductas ocurren una detrás de otra, todo el día, día tras día, fastidiando la paciencia del profesor, su buen humor y el deseo de seguir con la enseñanza.

En algún momento, cada niño de la imagen de retraído-fracaso (WFI) se ha dicho a si mismo, "¡me doy por perdido! No puedo hacerla en la escuela." El resultado de aceptar ser un fracaso (en sus propios ojos) es activo. Una opción es ser verdaderamente pasivo-retraído. El niño WFI se siente básicamente solo, enajenado, privado y/o desventajado. Los senderos del amor y el de "valer la pena" están cerrados para la gente que se siente sola. Todo lo que puede hacer una persona sola es seguir el camino del antagonismo y el retiro.

Los planes de corrección

Para cada uno de los tres aspectos identificados de la conducta estudiantil, Medick ha desarrollado sistemas de pasos específicos de manejo estudiantil para trabajar con estos niños. Estos pasos completos están contenidos en el manual *A+*. Una versión abreviada de los pasos para trabajar con los niños de la imagen de retraído-fracaso se proporciona aquí.

1. La actitud del profesor: nunca se de por perdido. Crea en que el niño puede tener éxito.
2. Establezca un relación amable basada en los intereses del niño.
3. Incluya al niño en la vida de la clase y la escuela.
4. Use las "reuniones de aula" para incrementar la participación, disminuir el sentido de soledad y enajenación y proporcionar el reconocimiento.
5. Consiga que el niño verbalice sus sentimientos sobre la escuela.
6. Haga un plan haciendo uso de la iniciativa del niño.
7. Haga que ocurra el éxito. El niño WFI necesita el éxito, aunque sea pequeño, en todas las áreas.
8. Consiga la ayuda de los otros miembros.
9. Determine como aprende el niño. Darse cuenta como aprende el niño WFI es provechoso para ayudarle a realizar el éxito.

Medick, Jean M., *Classroom Misbehavior.* Fanning Press, 524 Woodland Dr., East Lansing, Mi 48823

Política 3

LA EFICACIA

Esta sección se fija en la cantidad de tiempo que los estudiantes tienen éxito en clase, sin tener en cuenta el estado socioeconómico, el género y la raza del estudiante.

El rendimiento - el término usado para describir la conducta estudiantil deseada. Una educación basada en el rendimiento se enfoca en el conocimiento y las habilidades adquiridas por los estudiantes y que pueden demostrar; y no en cuantos créditos académicos ha completado el estudiante.

La sección de la eficacia examina tres estrategias generales para el mejoramiento: la motivación y las expectaciones, el programa de estudios y la evaluación, y la instrucción. Cada una de estas secciones presenta una variedad de tácticas para mejorar la eficacia. Juntas tratan a tres métodos para definir la eficacia: el ingreso de información, el proceso y el rendimiento.

Las normas de eficacia para el ingreso de información

Por muchas décadas el criterio más frecuente para identificar la eficacia de la escuela se trataba a ingresos de información como:

- los gastos por estudiante/clase
- el tamaño de la clase y la proporción de profesor/estudiante
- la calidad del personal
- los recursos instruccionales (número/calidad de los libros, computadoras, etc.)
- la calidad del programa de estudios
- las normas de graduación
- lo moderno y el tamaño del edificio escolar, el gimnasio, etc.)
- el tiempo en la escuela (la duración del día escolar y/o el año
- la filosofía de la escuela
- la calidad del cuerpo estudiantil juzgado a partir del estado y expectaciones socioeconómicas de los padres

Se han hecho pocas conexiones entre la mayor parte de este criterio y el logro estudiantil. Por ejemplo, hay poca relación establecida entre el logro estudiantil y el gasto por estudiante, la calidad del profesorado (definido a partir de tales cosas como el número de diplomas o los tipos de certificación) y lo moderno del edificio escolar.

Las excepciones a la generalización que mide el ingreso de información que no se asocia impíricamente con el logro son dos: 1) Hay una relación entre el logro y el tamaño de la clase. El logro académico es mucho más alto cuando el tamaño de la clase se puede reducir a menos de 15 estudiantes y es mucho más bajo cuando el tamaño de la clase se va más allá de 35 o 40 estudiantes. Entre los dos extremos, las proporciones de estudiante/profesor son menos pronosticadoras poderosas del logro, aunque todavía significante.

2) El factor del ingreso de información más poderoso son los antecedentes socioeconómicos de la familia. Los estudiantes de antecedentes socioeconómicos altos salen previsiblemente mejor en las escuelas de hoy que los niños de bajo estado socioeconómico. Desafortunadamente, esto es una medida del ingreso de información sobre la cual las escuelas tienen menos control.

Las normas de eficacia para el proceso

Durante la última parte de los 1970's y temprano en los 1980's, Ron Edmonds, Wilbur Brookover y varios otros empezaron a identificar las características que distinguen a las escuelas eficaces de las no eficaces. Fueron sus esfuerzos los que producieron el tal llamado "movimiento para las escuelas eficaces."

La definición de Edmonds de lo que es una escuela eficaz incluyó el alto logro; el dominio aceptable del programa de estudios; y el alto logro que no varía significantemente a través de raza, etnicidad o género, así sugiriendo que hay equidad en el programa escolar.

Edmonds y Brookover han añadido un standard adicional para la eficacia del rendimiento argumentando que el logro no sólo debe de ser alto sino también debe ser proporcional para los estudiantes de antecedentes socioeconómicamente diferentes. Si una escuela es verdaderamente

el movimiento de la eficacia escolar - *un movimiento en los últimos de los '70's y los principios de los '80's para identificar lo que hace a la escuela eficaz, y luego poner en práctica esos componentes en otras escuelas a las cuáles hace más eficaces. Diferentes investigadores educacionales identificaron diferentes variables que contribuyeron a la eficacia de la escuela, muchas de las cuáles escuelas pudieron incorporar.*

la evaluación - *la medida del desempeño y/o las capacidades de un estudiante. ...El término a menudo quiere decir examinar.*

eficaz, será eficaz tanto con los estudiantes de un estado socioeconómico bajo como con los estudiantes de un estado socioeconómico alto.

Realizar este standard de eficacia sería significante, dado que el alto desempeño por la mayoría de las escuelas es directamente relacionado con el número servido de estudiantes de alto nivel socioeconómico. En otras palabras, los distritos suburbanos no son necesariamente más eficaces que los distritos urbanos, ellos nomás tienen un porcentaje más alto de estudiantes con características conocidas como asociadas con el logro alto. Para examinar lo bien que se desempeña un escuela dentro de este criterio, es necesario que la información sobre el logro académico sea separada por nivel socioeconómico.

Las características de las escuelas eficaces

Las características de la aula:
- La instrucción se guía por un programa de estudios planeado
- Las altas expectaciones para el aprendizaje estudiantil
- La instrucción es clara y enfocada
- El progreso del aprendizaje es vigilado con cuidado
- Cuando los estudiantes no entienden, les enseñan otra vez
- El tiempo de la clase es usado para aprender
- Las rutinas de la aula son uniformes y eficaces
- La agrupación estudiantil le queda a los intereses instruccionales
- Las normas para la conducta en la aula son explícitas
- Las interacciones entre el estudiante/profesor son positivas
- Se usan los incentivos y las recompensas para fomentar la excelencia

Las características de la escuela:
- Todo el mundo en la escuela enfatiza el aprendizaje
- Un liderazgo fuerte guía el programa instruccional
- El programa de estudios se basa en metas y objetivos claros
- El progreso se vigila con cuidado
- La disciplina es firme y consistente
- Hay expectaciones altas para la calidad de la instrucción
- Se usan los incentivos y las recompensas con el personal
- Se les invita a los padres para que participen
- Los profesores y los administradores tratan constantemente de mejorar
- Hay condiciones agradables para el aprendizaje

Las características del distrito:
- Las expectaciones altas se extienden por toda la organización
- Las políticas y los procedimientos apoyan la excelencia
- El aprendizaje estudiantil se revisa con regularidad
- Los esfuerzo para mejorar son vigilados y apoyados
- La excelencia se reconoce y se recompensa
- El planeamiento del programa de estudios asegura la continuidad

Northwest Regional Educational Laboratory

La crítica de la investigación sobre la eficacia

A pesar de la aceptación general del concepto de las "escuelas eficaces," ha sido criticado por la debilidad en la investigación fundamental. Muchas de las escuelas seleccionadas por los estudios como "eficaces" tenían muy bajos niveles de logro.

Otros críticos de la investigación sobre las escuelas eficaces dicen que las fórmulas para las escuelas eficaces causan que las escuelas vuelvan a una idea que antecede al 1900 de un programa de estudios uniformes que usa un sólo libro de texto y una "búsqueda resuelta a realizar más altos resultados de exámenes" basada en las habilidades en la lectura y la matemática de orden inferior (Cuban, 1988).

Las normas de eficacia para el rendimiento

Uno de los más fuertes proponentes de una orientación de rendimiento para definir la eficacia de la escuela es William Spady. Desde su punto de vista, otros criterios para la eficacia están fuera de lugar dada la ausencia del mejoramiento del desempeño estudiantil. El ha dicho que tales normas como "cuanto tiempo pasa un estudiante en la escuela" o "cual curso toma un estudiante" son mejores indicadores de la tolerancia de estudiantes para sentarse por largos períodos de tiempo sin perturbar, que de la eficacia de la escuela.

Antes que la eficacia de una escuela o distrito en producir rendimientos positivos pueda ser verificada y reportada, es necesario decidir cuáles rendimientos son los más esenciales. Ya identificados los rendimientos, se debe decidir como van a ser evaluados.

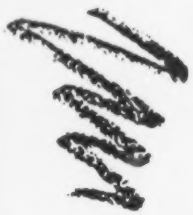
La sección del programa de estudios y la evaluación que sigue esta introducción a la eficacia describe muchos métodos diferentes para definir los rendimientos, particularmente los rendimientos cognitivos, y también considera los rendimientos no cognitivos e institucionales.

Los rendimientos cognitivos

Los exámenes estandarizados y normalizados es la medida más común para el rendimiento logrado en las escuelas de hoy. Mientras que proporcionan los indicadores de más confianza sobre el logro comparativo entre los estudiantes de la nación, tienen varias desventajas. Primero, examinan sólo una banda estrecha de habilidades básicas. Son, en el mejor de los casos, una indicación mínima del logro. Segundo, por su naturaleza estandarizada, frecuentemente no examinan todo lo que el distrito enseña. Ni siquiera examinan lo que cubren los libros de texto del mismo año. Tercero, por su naturaleza normalizada, los exámenes estandarizado tienen que diseñarse para asegurar que haya suficiente variación en cada detalle del examen para distinguir entre los estudiantes de logro alto y bajo.

Política 3

LA EFICACIA



Esta sección se fija en la cantidad de tiempo que los estudiantes tienen éxito en clase, sin tener en cuenta el estado socioeconómico, el género y la raza del estudiante.

La sección de la eficacia examina tres estrategias generales para el mejoramiento: la motivación y las expectaciones, el programa de estudios y la evaluación, y la instrucción. Cada una de estas secciones presenta una variedad de tácticas para mejorar la eficacia. Juntas tratan a tres métodos para definir la eficacia: el ingreso de información, el proceso y el rendimiento.

Las normas de eficacia para el ingreso de información

Por muchas décadas el criterio más frecuente para identificar la eficacia de la escuela se trataba a ingresos de información como:

- los gastos por estudiante/clase
- el tamaño de la clase y la proporción de profesor/estudiante
- la calidad del personal
- los recursos instruccionales (número/calidad de los libros, computadoras, etc.)
- la calidad del programa de estudios
- las normas de graduación
- lo moderno y el tamaño del edificio escolar, el gimnasio, etc.)
- el tiempo en la escuela (la duración del día escolar y/o el año
- la filosofía de la escuela
- la calidad del cuerpo estudiantil juzgado a partir del estado y expectaciones socioeconómicas de los padres

Se han hecho pocas conexiones entre la mayor parte de este criterio y el logro estudiantil. Por ejemplo, hay poca relación establecida entre el logro estudiantil y el gasto por estudiante, la calidad del profesorado (definido a partir de tales cosas como el número de diplomas o los tipos de certificación) y lo moderno del edificio escolar.

Las excepciones a la generalización que mide el ingreso de información que no se asocia impíricamente con el logro son dos: 1) Hay una relación entre el logro y el tamaño de la clase. El logro académico es mucho más alto cuando el tamaño de la clase se puede reducir a menos de 15 estudiantes y es mucho más bajo cuando el tamaño de la clase se va más allá de 35 o 40 estudiantes. Entre los dos extremos, las proporciones de estudiante/profesor son menos pronosticadoras poderosas del logro, aunque todavía significante.

2) El factor del ingreso de información más poderoso son los antecedentes socioeconómicos de la familia. Los estudiantes de antecedentes socioeconómicos altos salen previsiblemente mejor en las escuelas de hoy que los niños de bajo estado socioeconómico. Desafortunadamente, esto es una medida del ingreso de información sobre la cual las escuelas tienen menos control.

Las normas de eficacia para el proceso

Durante la última parte de los 1970's y temprano en los 1980's, Ron Edmonds, Wilbur Brookover y varios otros empezaron a identificar las características que distinguen a las escuelas eficaces de las no eficaces. Fueron sus esfuerzos los que producieron el tal llamado "movimiento para las escuelas eficaces."

La definición de Edmonds de lo que es una escuela eficaz incluyó el alto logro; el dominio aceptable del programa de estudios; y el alto logro que no varía significantemente a través de raza, etnicidad o género, así sugiriendo que hay equidad en el programa escolar.

Edmonds y Brookover han añadido un standard adicional para la eficacia del rendimiento argumentando que el logro no sólo debe de ser alto sino también debe ser proporcional para los estudiantes de antecedentes socioeconómicamente diferentes. Si una escuela es verdaderamente

El rendimiento - el término usado para describir la conducta estudiantil deseada. Una educación basada en el rendimiento se enfoca en el conocimiento y las habilidades adquiridas por los estudiantes y que pueden demostrar; y no en cuantos créditos académicos ha completado el estudiante.

el movimiento de la eficacia escolar - *un movimiento en los últimos de los '70's y los principios de los '80's para identificar lo que hace a la escuela eficaz, y luego poner en práctica esos componentes en otras escuelas a las cuáles hace más eficaces. Diferentes investigadores educacionales identificaron diferentes variables que contribuyeron a la eficacia de la escuela, muchas de las cuáles escuelas pudieron incorporar.*

la evaluación - *la medida del desempeño y/o las capacidades de un estudiante. ...El término a menudo quiere decir examinar.*

eficaz, será eficaz tanto con los estudiantes de un estado socioeconómico bajo como con los estudiantes de un estado socioeconómico alto.

Realizar este standard de eficacia sería significante, dado que el alto desempeño por la mayoría de las escuelas es directamente relacionado con el número servido de estudiantes de alto nivel socioeconómico. En otras palabras, los distritos suburbanos no son necesariamente más eficaces que los distritos urbanos, ellos nomás tienen un porcentaje más alto de estudiantes con características conocidas como asociadas con el logro alto. Para examinar lo bien que se desempeña un escuela dentro de este criterio, es necesario que la información sobre el logro académico sea separada por nivel socioeconómico.

Las características de las escuelas eficaces

Las características de la aula:
- La instrucción se guia por un programa de estudios planeado
- Las altas expectaciones para el aprendizaje estudiantil
- La instrucción es clara y enfocada
- El progreso del aprendizaje es vigilado con cuidado
- Cuando los estudiantes no entienden, les enseñan otra vez
- El tiempo de la clase es usado para aprender
- Las rutinas de la aula son uniformes y eficaces
- La agrupación estudiantil le queda a los intereses instruccionales
- Las normas para la conducta en la aula son explícitas
- Las interacciones entre el estudiante/profesor son positivas
- Se usan los incentivos y las recompensas para fomentar la excelencia

Las características de la escuela:
- Todo el mundo en la escuela enfatiza el aprendizaje
- Un liderazgo fuerte guia el programa instruccional
- El programa de estudios se basa en metas y objetivos claros
- El progreso se vigila con cuidado
- La disciplina es firme y consistente
- Hay expectaciones altas para la calidad de la instrucción
- Se usan los incentivos y las recompensas con el personal
- Se les invita a los padres para que participen
- Los profesores y los administradores tratan constantemente de mejorar
- Hay condiciones agradables para el aprendizaje

Las características del distrito:
- Las expectaciones altas se extienden por toda la organización
- Las políticas y los procedimientos apoyan la excelencia
- El aprendizaje estudiantil se revisa con regularidad
- Los esfuerzo para mejorar son vigilados y apoyados
- La excelencia se reconoce y se recompensa
- El planeamiento del programa de estudios asegura la continuidad

Northwest Regional Educational Laboratory

La crítica de la investigación sobre la eficacia

A pesar de la aceptación general del concepto de las "escuelas eficaces," ha sido criticado por la debilidad en la investigación fundamental. Muchas de las escuelas seleccionadas por los estudios como "eficaces" tenían muy bajos niveles de logro.

Otros críticos de la investigación sobre las escuelas eficaces dicen que las fórmulas para las escuelas eficaces causan que las escuelas vuelvan a una idea que antecede al 1900 de un programa de estudios uniformes que usa un sólo libro de texto y una "búsqueda resuelta a realizar más altos resultados de exámenes" basada en las habilidades en la lectura y la matemática de orden inferior (Cuban, 1988).

Las normas de eficacia para el rendimiento

Uno de los más fuertes proponentes de una orientación de rendimiento para definir la eficacia de la escuela es William Spady. Desde su punto de vista, otros criterios para la eficacia están fuera de lugar dada la ausencia del mejoramiento del desempeño estudiantil. El ha dicho que tales normas como "cuanto tiempo pasa un estudiante en la escuela" o "cual curso toma un estudiante" son mejores indicadores de la tolerancia de estudiantes para sentarse por largos períodos de tiempo sin perturbar, que de la eficacia de la escuela.

Antes que la eficacia de una escuela o distrito en producir rendimientos positivos pueda ser verificada y reportada, es necesario decidir cuáles rendimientos son los más esenciales. Ya identificados los rendimientos, se debe decidir como van a ser evaluados.

La sección del programa de estudios y la evaluación que sigue esta introducción a la eficacia describe muchos métodos diferentes para definir los rendimientos, particularmente los rendimientos cognitivos, y también considera los rendimientos no cognitivos e institucionales.

Los rendimientos cognitivos

Los exámenes estandarizados y normalizados es la medida más común para el rendimiento logrado en las escuelas de hoy. Mientras que proporcionan los indicadores de más confianza sobre el logro comparativo entre los estudiantes de la nación, tienen varias desventajas. Primero, examinan sólo una banda estrecha de habilidades básicas. Son, en el mejor de los casos, una indicación mínima del logro. Segundo, por su naturaleza estandarizada, frecuentemente no examinan todo lo que el distrito enseña. Ni siquiera examinan lo que cubren los libros de texto del mismo año. Tercero, por su naturaleza normalizada, los exámenes estandarizado tienen que diseñarse para asegurar que haya suficiente variación en cada detalle del examen para distinguir entre los estudiantes de logro alto y bajo.

Los rendimientos no cognitivos

Hay muchos rendimientos escolares importantes que no caen en la categoría de rendimientos cognitivos. Incluyen la conducta cooperativa, el trabajar eficazmente con la gente de cultura diferente, la motivación, la actitud hacia el aprendizaje, aprendiendo a aprender, creer en uno mismo, la independencia, hacer decisiones, la creatividad, etc.

Una escuela secundaria eficaz debe poder reportar altos niveles de empleo entre los graduados que no van a la universidad y niveles altos de éxito entre los graduados que asisten a la universidad. La confianza en sí mismo y otros rendimientos del desarrollo personal podrían ser indicados por medio de la participación en actividades extraescolares. Estas actividades crean aproximaciones de la experiencia del "mundo real" que tienen que ver con trabajar con otros, tomar la iniciativa, organizar metas personales, etc. Una escuela eficaz también podría documentar su éxito por medio de listar todas sus recompensas y honores que le vienen a sus estudiantes. Si tal información fuera puesta en el contexto de lo que las escuelas similares logran y se siguiera con atención por varios años, podría hacerse un indicador útil de la eficacia y el mejoramiento continuado.

Los rendimientos institucionales

Una escuela es más que el total de sus partes; es más que la totalidad del trabajo de sus estudiantes en cualquier tiempo. Hay rendimientos institucionales que deben ser examinados como parte de una verificación de la eficacia.

- ¿Indica la información de logro como el desempeño estudiantil ha subido o permanecido consistentemente alto a lo largo del tiempo?
- ¿Es el logro de los estudiantes de diferentes características socioeconómicas proporcional a lo largo del tiempo?
- ¿Hay satisfacción en la comunidad con la escuela?
- ¿Hace la escuela una contribución a la comunidad?

El desafío a la escuela que afirma ser eficaz o una que quiere juzgar su eficacia objetivamente es hacer una verificación del criterio que considera pertinente al ingreso de información, el proceso y el rendimiento. La verificación debe presentarse a la comunidad en un reporte de "interesados." Algunos estados están desarrollando requisitos para tales reportes en forma de "informes escolares."

***los exámenes normalizados** - exámenes que comparan el resultado de un individuo a un promedio nacional, definido por otros estudiantes que tomaron el examen... Los exámenes estandarizados son generalmente normalizados.*

Estrategia 1

El programa de estudios y la evaluación

Hay concordancia general en que las escuelas deben ser claras y enfocadas en el programa de estudios que ven como esencial para el aprendizaje. Esto nos es siempre el caso. Uno de los problemas es que hay muchas fuentes diferentes para definir el programa de estudios: las reglas del distrito sobre el programa de estudios, los libros de texto que guían la instrucción diaria y los exámenes. En las escuelas donde hay un número grande de programas federales es también probable que haya programas de estudios adicionales para los estudiantes individuales en estos programas.

A+ ayuda en la tarea de definir el núcleo del programa de estudios por medio de proporcionar listas de conocimientos en varios niveles de detalle. Estas listas están contenidas en el manual completo de *A+*. Por ejemplo, se proporcionan listas detalladas capacidades en la matemática y la lectura, que fueron desarrolladas por el SouthWest Regional Educational Laboratory (SWRL) en California.

Los exámenes estandarizados

Los exámenes estandarizados de logro académico se han hecho una parte integrante de la enseñanza. Las escuelas los usan para hacer decisiones importantes sobre los estudiantes como si serían admitidos a la universidad, si pasan de un año a otro y sobre el agrupamiento académico en el cuál los podrían poner. Los resultados de los exámenes estandarizados de logro académico son usados hasta por los profesores para formar opiniones sobre la inteligencia general y la capacidad de los estudiantes (Good, 1982). Esencial a la confianza en los exámenes estandarizados es una suposición que miden las habilidades generales importantes a una variedad amplia de tareas académicas y no académicas. Es que nosotros asumimos que el desempeño en los exámenes estandarizados de logro es una función de capacidades generales necesarias para el éxito en muchas tareas.

La eficacia

El programa de estudios y la evaluación

Los exámenes estandarizados
Las alternativas
Las habilidades para tomar exámenes
El alineamiento del programa de estudios
Expandir el ambiente del aprendizaje
Las tareas auténticas

los exámenes de referencia al criterio -
exámenes diseñados para darse cuenta lo que los estudiantes saben de un programa de estudios específico, definido en forma de un standard de desempeño predeterminado; pero que no tiene que ver con cómo se desempeñan los estudiantes comparados con otros.

La evaluación alternativa -
la evaluación del desempeño de un estudiante basado en algún otro fundamento que "los exámenes estandarizados." Hay concordancia en que los exámenes estandarizados solos no son suficientes para medir toda la extensión del desempeño del estudiante. Sustituyendo o incluyendo algunas formas "alternativas" de evaluación, los educadores pueden formar un cuadro más completo de la capacidad del estudiante.

¿Pero es esta suposición justificada? Robert J. Marzano y Daniel Jesse de McREL analizaron 6,942 detalles de la Batería Stanford de logro de niñez temprana (1971); la Batería Stanford de logro (1973); el Examen Stanford de capacidades académicas (1975); y el Examen California de capacidades básicas (1984) para identificar las operaciones generales que miden y determinar la relación de esas operaciones con la dificultad de los detalles.

La investigación reveló un nivel muy alto de operaciones generales cognitivas en los detalles analizados. En todo, los investigadores buscaron a 22 operaciones generales cognitivas en los detalles que analizaron. Hallaron que sólo nueve de las 22 operaciones estaban en los detalles analizados. La implicación es que los estudiantes no son examinados sobre los operaciones generales cognitivas y probablemente se les enseña esas operaciones.

La evaluación de muchas de las capacidades generales cognitivas requiere una restructuración de nuestro sistema de exámenes. Se necesitaría un cambio de un énfasis en el papel-lápiz, de los formatos de selección múltiple a los formatos que tienen menos límites fijos, aún formatos que requieren respuestas por escrito.

Las pruebas de capacidades o de admisión (SAT, ACT) no sufren de algunos de los problemas que sufren los exámenes estandarizados; no están normalizados y por lo tanto, no hay un esfuerzo artificial para incrementar la diferencia. También tienden a medir la capacidades generalizadas más altas. Porque estas capacidades tienden a no ser enseñadas en muchas escuelas, de todos modos, probablemente miden la inteligencia y el aprendizaje que ocurre fuera de la escuela, inclinándolos más en favor de los estudiantes de un nivel socioeconómico alto.

Además, un número de pruebas se están construyendo que directamente evalúan las capacidades generales usando formatos que no son de selección múltiple. El uso de las actividades para resolver problemas y los exámenes de ensayo son otras alternativas a las pruebas estandarizadas. Quizás la estrategia más poderosa de evaluación para medir las capacidades generales cognitivas es el "análisis de protocolo." El análisis de protocolo es simplemente hacer que los estudiantes piensen en voz alta mientras que hacen una tarea. Se ha usado más que todo como un instrumento de investigación pero su aplicación como un instrumento de evaluación se está haciendo más común. El enfoque es en si el estudiante sabe y usa el conocimiento de procedimiento y se mantiene involucrado en la tarea.

Las alternativas a los exámenes estandarizados

Los exámenes de referencia al criterio

Los exámenes de referencia a la competencia o al criterio son una manera para tratar de remediar algunas de las deficiencias de los exámenes normalizados estandarizados, pero no indicadores perfectos del logro. No permiten comparaciones nacionales, y porque frecuentemente son desarrollados con presupuestos estatales o locales que son limitados, los detalles no son cambiados lo suficiente cada año para evitar que los profesores, sin querer, enseñen hacia el examen. Si están construidos bien no incrementan artificialmente los niveles de dificultad; pero, en muchos lugares la competencia para crear buenos exámenes no siempre están disponible.

Los portafolios

Los portafolios y los instrumentos de exámenes alternativos proporcionan a las escuelas maneras adicionales para dejar de depender exclusivamente en las pruebas estandarizadas.

Los portafolios han servido por siglos para exhibir el trabajo de los artesanos, los escritores y los artistas. Usando ejemplos reales de su trabajo, los portafolios muestran la capacidad de un individuo para desempeñar ciertas capacidades, y demuestran los logros aplicando esas capacidades. Los portafolios, como una constancia histórica, permiten una vista ancha de la capacidad y la creatividad. En la educación, los portafolios son constancias excelentes del desarrollo académico, proporcionando oportunidades para la evaluación.

Los portafolios que son eficazmente diseñados le dan a los profesores, a los estudiantes y a los padres pruebas abundantes del desempeño del estudiante. Así que, el portafolio de un estudiante es un instrumento valioso que les da a los profesores y a los estudiantes una idea del aprendizaje qué ha tomado lugar y qué instrucción futura se necesitará.

Una gran cantidad y variedad de información puede ser coleccionada usando los portafolios estudiantiles. Esa información sería de poca ayuda en la tarea compleja y difícil de "seleccionar y separar" a los estudiantes, si no se organizan normas claras de evaluación.

El crecimiento individual de los estudiantes demostrado por el trabajo logrado sobre un período de tiempo puede ser contado o evaluado con criterio como:

- Poco crecimiento mostrado
- Trabajando hacia su potencial
- Satisface las expectaciones académicas
- Trabajando más allá de las expectaciones

Si los portafolios han de ser elementos eficaces para la experiencia del aprendizaje estudiantil e instrumentos útiles de evaluación, los profesores deben establecer con los estudiantes un claro

entendimiento de lo que es crear un portafolio. El papel del estudiante y el papel del profesor debe de ser definido con respeto a un mínimo de tres preguntas.

1. ¿Cómo se verá el portafolio?
2. ¿Qué tipos de materiales se incluirán?
3. ¿Cómo serán seleccionados los materiales y por quién?

En un esfuerzo ambicioso para integrar la prueba y la instrucción en un proceso de evaluación estatal, el 10 porciento de las escuelas de Vermont han empezado a experimentar con la evaluación de portafolio en el área de escribir, la ciencia, la matemática, la historia y la ciudadanía.

(También vea las medidas alternativas para la evaluación mencionada en la Responsabilidad y Reportar, página 10.)

Los instrumentos alternativos

En un esfuerzo para ayudar a los educadores a hallar una más grande cantidad de instrumentos de evaluación, especialmente instrumentos que constituyen alternativas a los exámenes estandarizados, la North Central Association, una asociación regional de acreditación, y McREL producieron una serie de listas basadas en una variedad de competencias incluidas en el modelo de acreditación de la NCA basado en los rendimientos.

Las listas le dan un sentido de las diferentes clases de exámenes, distintos a los exámenes disponibles para evaluar las competencias. La publicación de la NCA cubre:

- Las hibilidades básicas de lectura
- Las habilidades de computación y el pensamiento cuantitativo
- Las habilidades de comunicación
- El conocimiento científico
- Vivir saludablemente y la buena nutrición
- La ciudadanía responsable
- Las capacidades de razonar
- El reconocimiento de la apreciación de otros
- La segunda lengua
- El conocimiento de computadora
- La creatividad
- El pensamiento y la acción independiente
- El uso del tiempo
- Los valores de la educación

Para más información contacte: The North Central Association of Colleges and Schools: *Algunos recursos disponibles para ayudar a las escuelas a evaluar el desempeño de los estudiantes en las áreas cognitivas y afectivas. Arizona State University, Farmer 110, Tempe, AZ 85287*

Las habilidades para tomar exámenes

A pesar de sus faltas, los exámenes estandarizados siguen siendo parte de la estructura educacional. Y hay ciertas habilidades para tomar exámenes que pueden ayudar a los estudiantes a realizar resultados de examen más altos. Estas habilidades no aparecen naturalmente; son el resultado del aprendizaje y la experiencia, y no sólo experiencia sin dirección. La práctica no hace lo perfecto: la práctica perfecta hace a la perfección.

"Las técnicas para tomar exámenes" es un factor en la mayoría de los exámenes. La técnica para tomar exámenes de un estudiante tiene más grande influencia en los detalles mal construidos de un examen; detalles como estos están presentes en la mayoría de los exámenes hechos por profesores y en muchos exámenes estandarizados. También influye más en los exámenes que llevan límite de tiempo, y la mayoría de los exámenes estandarizados llevan límite de tiempo. Algunos de los factores "fuera de lugar" que son parte de la técnica para tomar exámenes incluyen la habilidad, la práctica, el entrenamiento suplementario, la nerviosidad, la rapidez contra la precisión y el adivinar. Cada uno está relacionado con todos los otros en una manera u otra.

Saber cómo tomar un examen puede tener un efecto significante en los resultados. Hay dos cosas que los profesores pueden hacer para darles a los estudiantes una ventaje en los exámenes estandarizados: proporcionar prácticas con los exámenes y entrenar a los estudiantes en el contenido pertinente de los exámenes.

El entrenamiento suplementario

La mejor manera para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades en tomar exámenes para los exámenes comerciales es usar estructuras y formatos similares en los exámenes hechos por los profesores.

Dejen a que los estudiantes practiquen usando hojas de respuestas como las de los exámenes comerciales. Haga que los exámenes sean copiados en los dos lados y engrapados haciendo una "libreta de examen." Trate de simular los condiciones del examen: ponga un límite de tiempo para completar detalles; consiga que todo el mundo se examine al mismo tiempo; anime a los estudiantes a adivinar las respuestas que no saben.

Los estudiantes deben de ser estimulados a usar tales técnicas simples como saltar las preguntas cuáles respuestas no pueden inmediantamente escoger y seguir adelante por el examen contestando los detalles que pueden hacer rápidamente. Deben después de volver a los detalles omitidos y hacer las respuestas si pueden. Finalmente, deben de adivinar los detalles que quedan por los cuáles se puede eliminar a lo menos una opción claramente en error. Esta es la estrategia más eficiente que un estudiante puede usar para minimizar las respuestas erróneas y maximizar el tiempo disponible.

Un funcionamiento adecuado de adivinar puede añadir de dos a cinco puntos percentiles a los resultados para el estudiante.

La práctica con los exámenes ayudará con la habilidad, la nerviosidad y el adivinar inteligentemente. El entrenamiento sobre la materia ayudará con el contenido del examen, la nerviosidad y, hasta cierto punto, a más adivinación inteligente.

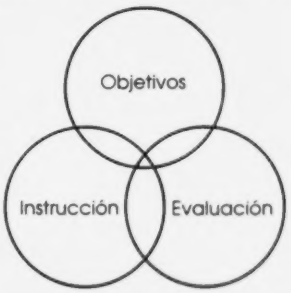
las competencias *- hechos, procesos, habilidades que los estudiantes deben haber aprendido; a menudo descritas como "mínimas" capacidades, esas capacidades sin las cuáles un estudiante no se puede graduar.*

los portafolios *- carpetas. ...En la educación, un portafolio o una carpeta se usa para coleccionar ejemplos del trabajo de un estudiante, i.e., ejemplos de escritura, dibujo, caligrafía, ect. La colección del trabajo de un estudiante durante un período de tiempo, en tal portafolio proporciona un medio "alternativo" (al examen estandarizado) para evaluar el trabajo de un estudiante.*

Alinear el programa de estudios, la instrucción y los exámenes

Debemos de enseñarles a los estudiantes lo que esperamos que ellos aprendan, y debemos sólo examinar a los estudiantes sobre lo que ellos han tenido la oportunidad de aprender.

En muchos distritos escolares, los programas de estudios no están bien alineados. Hay una cantidad de problemas aquí. Lo más importante es que la instrucción de aula sólo cubre algunos de los objetivos instruccionales. Otro problema es que la evaluación (o las examinaciones) cubre sólo algunos de los objetivos y alguna de la instrucción que recibe el estudiante. Esto quiere decir que la información no es muy útil para determinar el alcance de lo que los estudiantes aprenden lo que queremos que ellos aprendan. En la situación ideal la instrucción de aula cobre todos los objetivos instruccionales. La evaluación prueba los logros de los estudiantes y no mide nada que no sea los objetivos declarados del programa.



el alineamiento del programa de estudios - *la congruencia de los objectivos con los exámenes, los libros de texto y la instrucción*

Cuando los objetivos, la evaluación y la instrucción están alineados los estudiantes tienen la oportunidad de aprender lo que esperamos que aprendan. Los profesores y los administradores tienen información de exámenes que les ayuda a determinar la extensión a la cuál los estudiantes están aprendiendo lo que ellos quieren que aprendan. La información de evaluación puede describir con certeza los logros de ambos los estudiantes y las escuelas, y también puede mostrar dónde los cambios de instrucción se necesitan.

Los profesores también benefician de las actividades para alinear el programa de estudios. Porque los objetivos del programa están claramente definidos, los profesores saben las habilidades esenciales que deben incluir en su instrucción de aula. Los profesores pueden tener un cuadro mucho más claro sobre las habilidades que los estudiantes entrantes ya han aprendido. Las estrategias de enseñanza, los materiales y el tiempo de aula pueden ser planeados para garantizar que las habilidades esenciales se cubran durante el año. Y, quizás más importantemente, los profesores pueden claramente comunicarse con los estudiantes y los padres sobre los objetivos del programa de instrucción.

Finalmente, el sistema de evaluación que mide el logro de las habilidades esenciales proporciona la información para determinar y describir el aprendizaje estudiantil y los logros del distrito. Con esta información, los distritos pueden proporcionarles a los profesores los materiales y la ayuda adecuada, mientras que incrementan el éxito estudiantil.

Expandir el ambiente del aprendizaje

Para sobrevivir y prosperar en nuestro mundo que cambia rápidamente, debemos aprender de todo lo que hacemos y de todo lo que experienciamos. Toda institución es potencialmente un recurso para el aprendizaje. Los límites entre las escuelas y la comunidad en general deben hacerse menos distintos. Las oportunidades para aprender necesitan ser aumentadas.

"Expandir el ambiente de aprendizaje" quiere decir ensanchar el lugar de aprendizaje más allá de la escuela a la comunidad en general. Querrá decir que los estudiantes estarán más activamente comprometidos con el mundo natural y humano alrededor de ellos. El programa de estudios cambia de ser distante y abstracto hacia inmediata y concreto.

Los estudiantes aprenden los conceptos por primero estudiar ejemplos familiares en la vida real y luego entrar en los principios básicos, mejor que empezar con pedacitos de contenido abstracto. Los rendimientos son definidos diferentemente e incluyen, junto con las habilidades académicas básicas y habilidades de pensamiento al nivel superior, la reponsabilidad social, la acción política y la participación cívica.

La idea de usar a la comunidad como un lugar para aprender edifica sobre las reformas nuevas y los esfuerzos del pasado en la educación experiencial que ha sido parte de muchos programas de las escuelas alternativas.

Las características

No hay modelo único para expandir el ambiente de aprendizaje. Hay, sin embargo, razgos comunes:

- Los proyectos tienen que ver con el aprendizaje estudiantil activo y participatorio
- Los estudiantes usan a la comunidad como un enfoque de estudio y extienden la aula

más allá de los muros de la escuela
- Ambos los profesores y los estudiantes tienen papeles no tradicionales (para el profesor, el papel es de ser más que todo facilitador, con los estudiantes tomando más responsabilidad para su proprio aprendizaje)
- Los estudiantes deben generar y usar la información para hacer decisiones bien informadas
- El aprendizaje se enfoca en proyectos que son de larga duración, son pertinentes al estudiante y la comunidad, son cognitivamente complejos (requieren el uso de habilidades de pensamiento del orden superior), y permiten a los estudiantes hacer decisiones
- Hay rendimientos específicos y del mundo real como los informes de los consejos de la ciudad o otros consejos de política; o la producción de periódicos, videos o productos (como equipo de jardín de juego, etc.)

Las tareas auténticas

Si los niños han de saber leer con criterio, escribir prosa elegante y resolver problemas deberas científicos o históricos, entonces las preubas que toman deben pedirles que exploren la literatura, escriban atentamente, investiguen y desempeñen experimentos de laboratorio.

Las tareas auténticas hacen eso mismo. Son orientadas hacia la "aplicación del conocimiento". En lugar de enfocarse en la adquisición del conocimiento, las taraes auténticas se centran alrededor de la aplicación del conocimiento.

El razonamiento detrás de la llamada a la evaluación auténtica es que la evaluación y la examinación generalmente imponen la instrucción que, a su vez, guía el aprendizaje (Frederiksen y Collins).

En sí y por sí, la tendencia de la examinación de formar la instrucción y el aprendizaje no es negativo excepto que el tipo de examen que se le da más importancia y es más comunmente usado, es decir los exámenes estandarizados, miden las capacidades mentales a las que se han referido como de "orden inferior" en la naturaleza. Los exámenes tiende a medir la adquisición del conocimiento, no la aplicación o uso del conocimiento. Con el argumento general que la examinación forma la instrucción y el aprendizaje, se puede concluir que para el desarrollo en la escuela de procesos las tareas auténticas - tareas que se desempeñan o se completan en el "mundo real." ...Balancear una chequera es una tarea auténtica, preparar una comida para ocho de una receta es una tarea auténtica. Las tareas auténticas son caracterizadas por la "aplicación" del conocimiento, no simplemente la "adquisición" del conocimiento. cognitivos de alto nivel, se deben de desarrollar nuevos instrumentos de evaluación.

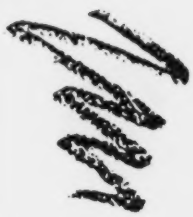
Es este cambio a la evaluación de las tareas de la aplicación del conocimiento y sus relacionados procesos cognitivos que caracteriza a lo que se puede referir como la evaluación auténtica.

Crear una tarea auténtica

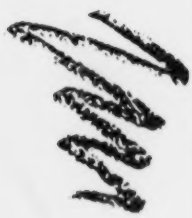
Usando ocho parámetros de tareas auténticas, los profesores pueden construir las tareas que serán usadas dentro y por múltiples áreas de contenido. Tales tareas se pueden crear al preguntar y contestar los siguientes tipos de preguntas.

1. ¿En qué se enfocarán las cuestiones? (La cuestión debe ser pertinente al estudiante y la comunidad en general.)
2. ¿Qué conocimiento y habilidades serán necesarios para completar la tarea? (La tarea debe requerir el conocimiento de conceptos importantes, generalizaciones y la aplicación de habilidades importantes y debe ser interdisciplinaria.)
3. ¿Cuáles procesos del pensamiento serán incluidos? (La tarea debe requerir el uso de uno o más procesos de aplicación del conocimiento.)
4. ¿Cómo trabajarán juntos los estudiantes? (La tarea debe requerir alguna cantidad de cooperación/colaboración durante a lo menos una fase de su ejecución.)
5. ¿Cómo coleccionarán los estudiantes la información para la tarea? (La tarea debe requerir el uso de tipos múltiples de información y fuentes de información.)
6. ¿Qué tipos de rendimientos/productos generarán las tareas? (La tarea debe prestarse a los tipos múltiples de productos con varios propósitos.)
7. ¿Cuánto durará la tarea? (La tarea debe durar un largo período de tiempo - por supuesto más que unos cuantos períodos de clase.)
8. ¿Cómo controlarán los estudiantes la tarea? (La tarea debe proporcionar una máxima cantidad de autonomía y control estudiantil.)

Parece absurdo preguntar si las aulas deben enfocarse en tareas auténticas. Es claro que deben. La pregunta se hace, "¿cómo?" Simplemente, los profesores deben hacer las ocho preguntas enumeradas arriba, que corresponden a los ocho identificados parámetros de una tarea auténtica, así como planean y dan las lecciones. Como todos los cambios, este proceso será gradual. No todas las tareas serán auténticas; algunas tareas reflejarán algunas de las características de las tareas auténticas, pero no todas, y sólo unas cuantas podrían ser verdaderamente auténticas.



las tareas auténticas - *tareas que se desempeñan o se completan en el "mundo real." ...Balancear una chequera es una tarea auténtica, preparar una comida para ocho de una receta es una tarea auténtica. Las tareas auténticas son caracterizadas por la "aplicación" del conocimiento, no simplemente la "adquisición" del conocimiento.*



Estrategia 2

La motivación y las expectaciones

Entrar y obtener la motivación estudiantil es una de las claves para incrementar la eficacia escolar.

Los educadores y los padres pueden aumentar la motivación estudiantil para aprender por medio de inspirar a los estudiantes a formar metas positivas para su propio futuro, unir estas metas al contenido y las experiencias de la aula, proporcionar la instrucción directa en estrategias para organizar metas, y personalizar la enseñanza en maneras que la hacen significante.

La intervención es especialmente significante para los estudiantes que actualmente no valorizan la educación, les falta interés y potencial o realmente abandonan sus estudios. Ayudar a los estudiantes a ver sus posibilidades puede motivarlos a aspirar a las metas del aprendizaje y la educación que les ayudará a lograr.

Roger Mills y sus colegas sugieren que la motivación es intrínseca y natural a todos los seres humanos. Cuando funcionan de un núcleo de salud mental - que incluye el amor propio (un sentido incondicional del bienestar), la motivación, la curiosidad, el amor al aprendizaje, el sentido común y la sabiduría interna - los estudiantes se motivan.

Los padres y los profesores pueden sacar esta motivación natural de los estudiantes por medio de crear un ambiente apoyador y fomentar niveles más altos de entendimiento. Desde esta perspectiva, entonces, la motivación nunca está ausente; cuando no presente, está sólo oculta o cubierta. Así que la motivación podría ser sacada de en lugar de *creada por* o *dada* a los estudiantes.

Los profesores como motivadores

Los profesores pueden tener un impacto en el grado al cuál los estudiantes operan en un estado de salud mental y están motivados. Ellos necesitan estimular a los deseos intrínsecos e internos de los estudiantes para aprender por aprender. En resumir lo que sugiere la investigación y la teoría, Barbara McCombs de McREL ha hecho un bosquejo de los siguientes elementos claves del papel de los profesores como "motivadores." Los profesores deben de:

- Ayudar a los estudiantes a valorizarse, a valorizar al proceso de aprendizaje y a las actividades de aprendizaje
- Crear oportunidades para que los estudiantes aprendan, crezcan y tomen responsabilidad por su propio aprendizaje
- Proporcionar alternativas positivas al aburrimiento, el temor al fracaso y al retiro

El profesor planea, facilita, y modela esto por medio de:

- Comprender las necesidades únicas, los intereses y las metas de los estudiantes
- Retar a los estudiantes a tomar responsabilidad y estar activamente involucrados en el aprendizaje
- Relacionar el contenido y las actividades del aprendizaje a las necesidades, los intereses y las metas personales
- Estructurar las metas y las actividades del aprendizaje para que cada estudiante pueda realizar sus propias metas
- Proporcionarles a los estudiantes oportunidades para ejercer control sobre las variables de tareas como el tipo de actividad de aprendizaje, el nivel de dominio, la cantidad de esfuerzo o el tipo de recompensa seleccionadas con cuidado
- Destacar el valor de las habilidades, los concimientos y los logros de los estudiantes
- Recompensar los logros de los estudiantes y animarlos a que se recompensen a sí mismos y desarrollen orgullo de sus logros

Estas cosas ayudarán a "habilitar" a los estudiantes para exhibir sus motivaciones naturales para aprender, crecer y desarrollarse.

Incrementar las expectaciones del estudiante

Las expectaciones tienen un impacto poderoso sobre la motivación estudiantil. Un axioma aceptado en la educación es que los estudiantes logran lo que se les espera que aprendan. Es a lo menos razonable creer que muchos estudiantes - particularmente esos en peligro de fracasar y abandonar sus estudios - probablemente no establecen sus metas de aprendizaje más altas que las que se les establece por otros. Los padres y los profesores necesitan tener expectaciones para los estudiantes que podrían exceder las suyas mismas.

Esta situación tiene implicaciones serias cuando uno considera que muchas escuelas pueden señalar expectaciones más bajas a los estudiantes.
Algunas de las señales vienen de la manera en que los estudiantes son agrupados. Los estudiantes asignados al grupo más bajo de la matemática y la lectura saben que son considerados "retrasados" y que se esperará menos de ellos que de sus semejantes "adelantados." Cómo se mueven los profesores, a quién les hablan, cuánto tiempo esperan por las respuestas y una variedad de otras interacciones en la aula también manda mensajes sobre las expectaciones del profesor. Las expectaciones tienden a hacerse cumplir. Si el profesor espera que un estudiante se desempeñe mal, él o ella frecuentemente lo hace. La expectación es reforzada y perpetuada.

La eficacia

La motivación y las expectaciones

Liberar el potencial
Recompensas/ incentivos
Elogio
Clases de capacidades múltiples
Agrupación y agrupamiento
El aparendizaje de equipo estudiantil
TESA
Atreverse a imaginar

La relación entre las expectaciones y el desempeño es interesante. Los pensamientos que los profesores, y los mismos estudiantes tienen sobre el desempeño tienen un impacto directo en sus sentimientos y conducta. Por ejemplo, si un profesor piensa, "Juanito no puede hacer esto," los sentimientos del profesor podrían incluir la indeferencia, la frustración o aun el enojo.

Como resultado, el profesor podría ignorar a Juanito o darle sólo poco tiempo para que responda. El profesor podría perder la paciencia o darle a Juanito demasiado tiempo y atención. El probable resultado de estas acciones es que Juanito sentirá que el profesor piensa que no es capaz. A su vez, es más probable que Juanito reaccione con no desempeñarse bien, perpetuando el pensamiento inicial del profesor. Del mismo modo, si Juanito tiene el pensamiento, "Soy tonto en la matemática," cuando se presenta un concepto nuevo o un examen probablemente se sienta con miedo, sin esperanza, frustrado o enojado. Por consiguiente, sus acciones podrían ir de retraerse, a no poder concentrarse, a simular. El resultado, otra vez, es que no se desempeña bien.

A contiene ocho tácticas para incrementar la motivación.

Liberar el potencial estudiantil

Roger Mills ve al amor propio como un estado natural del bienestar que es interno y se puede dar entrada por dentro y evocado desde afuera-no es algo que se encuentra ausente y que se necesita dar a alguien o ser desarrollado en ellos. El concepto de sí mismo, por otra parte, es algo que se aprende, viene del ambiente externo, y hace al bienestar depender de tales creencias como la inteligencia, la habilidad atlética, lo actractivo, la riqueza, etc.

Cuando los individuos buscan los sentimientos de mérito y del bienestar de fuentes afuera de sí mismos, son capturados, hasta cierto punto, por los sentimientos de ansiedad y inseguridad hacia su capacidad para actuar en conformidad con su concepto de sí mismo.

Los cosas que los seres humanos hacen que oscurese o disminuye su amor propio natural es ocuparse sin saber en pensamientos negativos, inseguros - pensamientos basados en las enseñanzas de la niñez y las experiencias negativas en la escuela y la comunidad. Se relacionan con el contenido de sus pensamientos como si fuera verdadero y "real," en lugar de pensamientos que reflejan sus propias creencias basadas en su acondicionamiento en el pasado. Cuando los individuos entienden esto se sienten menos "capturados" por sus pensamientos porque ven que no son verdaderas "verdades."

Cuando esto no es entendido puede causar un pensamiento negativo. Los pensamientos negativos producen sentimientos negativos; los sentimientos negativos causan conducta negativa; y los resultados negativos salen de las acciones negativas. Ocurre un ciclo de pensamientos negativos confirmados por la misma persona.

Los ciclos de pensamiento

Afortunadamente, mientras que los sentimientos negativos podrían reemplazar los sentimientos positivos del amor propio así como las nubes esconden el sol en un día nublado, el amor propio intrínseco de la gente nunca se pierde. Sólo se cubre o se oculta por el pensamiento acondicionado de inseguridad.

Cuando los profesores entiendan que la inseguridad o el miedo es la base de la conducta negativa de sus estudiantes, será más probable que tengan compasión y será menos probable que reaccionen con ira. Cuando los profesores y los estudiantes entiendan como trabajan sus pensamientos para ocultar sus buenos sentimientos naturales sobre sí mismos así como sus motivaciones naturales y el amor al aprendizaje, pueden "desengancharse" de sus pensamientos negativos e inseguros por medio de calmarse y tranquilizarse. En tal estado de quietud su amor propio natural vuelve a salir; ocurre mejor enseñanza y acontece el aprendizaje.

Las recompensas y los incentivos para los estudiantes

Mediante el recurrir a las necesidades de los estudiantes de las recompensas (tiempo libre, un premio, el elogio, etc.), un profesor puede conseguir que los estudiantes se empeñen en acciones de aprendizaje para las cuáles los estudiantes no ven una necesidad inmediata; su necesidad de estas recompensas es más grande. Así que la costumbre de dar recompensas a los estudiantes para controlar su conducta en la escuela es común. Tales recompensas extrínsecas pueden ser premios, notas altas, estrellas de oro, notas a los padres o previligios especiales. Se consideran extrínsecas porque no son inherentemente relacionadas con la tarea de aprendizaje o la conducta deseada. Los profesores aun pueden hacer una encuesta de los estudiantes para identificar otras necesidades o intereses que tienen que se pueden usar para motivarlos. (El manual *A+* contiene tal encuesta.)

Muchos investigadores creen que las recompensas y los incentivos externos son, a lo largo, dañinos al aprendizaje. Cuando no hay recompensa, desaparece la motivación. Mientras que el uso exclusivo de motivadores externos puede subvertir la motivación interna - y ningún sistema debe enfocar sus políticas de motivación en las recompensas externas - pueden tener un lugar en la aula. Si un estudiante no tiene la inclinación hacia el aprendizaje, lleva un bajo nivel de amor propio o es distraído por las actividades no escolares, los incentivos externos podrían iniciar un proceso de aprendizaje que, eventualmente, puede hacerse su propia recompensa.

Como dice Madeline Hunter (1967),"Por supuesto hay muchas veces cuando necesitamos facilitar el aprendizaje mediante el uso de motivadores extrínsecos. ¡Esta es una estrategia de enseñanza perfectamente aceptable! La clave es no permitir que los aprendices se mantengan en el nivel extrínseco, pero moverlos hacia los motivadores intrínsecos."

Los estudios de Donald Cruickshank han producido sugerencias prácticas para usar las recompensas eficazmente:

- La novedad trabaja bien con el refuerzo
- El refuerzo relacionado con las necesidades verdaderas es el más poderoso (i.e. para el niño solitario, el reconocimiento del profesor es más eficaz que el dulce o las fichas)
- Las recompensas pueden depender del verdadero desempeño, no de lo que se promete
- El refuerzo debe igualar al tamaño de la tarea, mientras que se use la más pequeña recompensa posible
- El refuerzo debe ser generalmente positivo; el castigo tipicamente refuerza la conducta negativa

(El manual *A+* contiene un menú de cuatro páginas sobre las posibles recompensas y los incentivos para los estudiantes, los profesores y los padres.)

El elogio

El elogio se da por muchas razones: para recompensar a respuetas correctas, para estimular más contestaciones en respuesta a una contestación incorrecta, recompensar a los estudiantes motivados, motivar a los no motivados y así sucesivamente. Pero algunas veces el elogio es hecho basado en el azar, por costumbre o por ninguna razón en especial.

Empleo excesivo del elogio es ineficaz en ayudar a los niños a aprender y puede subvertir el aprendizaje. Mary Budd Rowe halló que el elogio estorba al aprendizaje porque hace a los niños dependientes del sistema de recompensas extrínsecas. También reduce la confianza de los estudiantes en sus respuestas. Los estudiantes de aulas con un alto nivel de elogios hacen más verificaciones de ojos con los profesores; hacen las respuestas en un tono que da una inflexión de duda propia; y muestran un bajo empeño en la tarea. Y, halló que los estudiantes acostumbrados al elogio frecuente no se involucran en un razonamiento innovativo o complejo porque están acondicionados a irse por el "rápido pago" del elogio. También, es menos probable que compartan información con o escuchen a los otros estudiantes.

Rowe descubrió que la variable más importante en estimular contestaciones o respuestas de los estudiantes es el "tiempo de espera." El tiempo de espera es la cantidad de tiempo que un profesor espera por una respuesta después de plantear una cuestión *y la* cantidad de tiempo que un profesor espera después que un estudiante contesta una pregunta antes de responder.

Ella halló que cuando los profesores extendieron su tiempo de espera a un promedio de tres segundos o más, varias cosas ocurrieron. Los estudiantes dieron respuestas más largas y respuestas apropiadas pero sin ser solicitados; la confianza de los estudiantes en sus respuestas incrementó; el incumplimiento de los estudiantes para responder disminuyó; los estudiantes actuaron reciprocamente e intercambiaron información entre ellos; y los estudiantes hicieron más preguntas.

A quién elogiado daña más

Rowe también descubrió que los profesores elogiaron a los estudiantes que consideraron como sus "cinco superiores" diferente que elogiaron a los estudiantes que consideraron como sus "cinco inferiores." Los profesores elogiaron a sus cinco estudiantes superiores por respuestas correctas pero elogiaron a sus estudiantes inferiores por ambas respuestas correctas e incorrectas, así como los elogiaron más en lo general. Este elogio que no es pertinente es el más disfuncional. De hecho,

estudio ha mostrado que las recompensas verbales incongruentes con la acción resultan menos eficientes en la resolución de problemas que o la situación neutral de no recompensa o el uso de recompensas que son congruentes con las acciones para resolver problemas.

Cómo no elogiar

Estos resultados sobre el elogio son pertubadores y confusos. En la mente de la mayoría de la gente hay una conexión entre elogiar a los estudiantes y ser de apoyo a ellos. También parece haber un conflicto entre lo que los estudios sobre la modificación de la conducta concluyen sobre la eficacia del refuerzo positivo (el elogio) y lo que la investigación citada en en este artículos dice sobre el elogio. Pero no existe el conflicto. El trabajo de Rowe se concentra en los efectos del elogio sobre la investigación, la exploración de nuevas ideas y el estudio sobre la relaciones. Ella indica que el elogio para las tareas o los ejercicios más simples (tablas de multiplicar, por ejemplo) o para conducta social aceptable es o puede ser eficaz. La decisión de elogiar o no elogiar, entonces, debe de basarse en el tipo de aprendizaje que desempeñan los estudiantes. Si es aprendizaje simple o de repetición, el elogio probablemente funcionará. Para el aprendizaje más a fondo, el elogio probablemente no será eficaz.

Como dar el elogio

Algunos tipos de elogio son más pertubadores que otros. El elogio podría no ser dañino si se basa en normas específicas y bien entendidas. Si usted quiere elogiar a un estudiante por no hacer ruido diga, "Está haciendo un buen trabajo de estarse quieto y eso nos ayudará a terminar nuestra discusión." No diga, " Está siendo un buen estudiante."

En otras palabras, el elogio sobre tareas, cuando es específico y detallado, no es tan perturbador como el elogio generalizado de estudiantes. Si usted le dice a un estudiante, "Es bueno que haya organizado este experimento en una nueva manera," entonces los otros estudiantes sabrán lo que se elogia y pueden tratar de duplicar la tarea elogiada. Los estudiantes que no son elogiados muchas veces no saben lo que es digno de elogiarse y se pueden ofender cuando los profesores elogian en maneras no claras y no específicas como, "Bien, bien" o "¡Es un trabajo excelente!" (¿Sabe todo el mundo lo que se elogia y porque es excelente?)

Las aulas de capacidades múltiples

El concepto de la aula de capacidades múltiples fue desarrollado por Elizabeth Cohen. Ella halló que los profesores y los estudiantes tienden a hacer juicios sobre la capacidad basándose casi exclusivamente en las capacidades para la lectura. La clasificación de las capacidades de los estudiantes por los profesores y sus semejantes se correlacionan altamente con la clasificación de los exámenes de lectura. Como resultado, estos estudiantes tienen más categoría en la aula. Este fenómeno de generalizar del desempeño en una área, la lectura, a situaciones en las cuáles esa habilidad es pertinente se llama la "generalización del estado "

Cohen rechaza la idea de que la inteligencia y la competencia pueden ser juzgadas sólo a base de de la capacidad en la lectura. En su lugar, ella ha demostrado que muchas diferentes capacidades contribuyen a la competencia general de un individuo. La tarea importante en la aula de capacidades múltiples es identificar y reconocer el ancho alcance de capacidades que son necesarias y el grado al cual todo el mundo posee muchas de estas habilidades. De esta manera nadie cree que él o ella es un fracaso y nadie sobreestima su habilidad. Los estudiantes deben entender que todos tienen algo para contribuir al grupo. Así como aprenden esta lección sus expectacciones cambian, para ellos mismos como para el uno al otro.

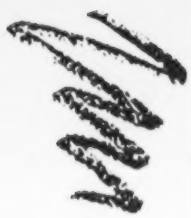
No hay nada en el trabajo de Cohen que sugiera que debemos minimizar la importancia de aprender a leer; pero en la aula de capacidades múltiples es importante demostrar que los que logran poco tienen capacidades y habilidades y que los que logran mucho no son necesariamente capaces en todas las áreas.

Es útil para los que tradicionalmente son de alto logro que se den cuenta de áreas en las que tienen menos habilidades porque las expectaciones altas mantenidas para estos estudiantes muchas veces los hacen demasiado confiados. Tienden a dominar a sus compañeros de clase en todas las actividades. La aula de capacidades múltiples mejora las habilidades de los estudiantes, incluyendo la lectura, por medio de estimular a los estudiantes a ayudarse uno al otro. Así como las capacidades de los estudiantes mejoran, las expectaciones de sus semejantes suben.

El agrupamiento según habilidades

El agrupamiento según habilidades es una costumbre de separar a los estudiantes en clases de logro alto, término medio y bajo. La mayoría de las escuelas secundarias asignan a los estudiantes a uno de varios agrupamientos de programa de estudios - una serie de cursos diseñada para agrupamientos de estudiantes que se preparan para la universidad, para la escuela vocacional o para un programa general.

El agrupamiento según habilidades puede obstruir, en lugar de acrecentar, los esfuerzos para



ayudar a los estudiantes lograr la excelencia académica.

Del mismo modo, en los agrupamientos según la habilidad, a los estudiantes de logro académico similar se les enseñan juntos. Los argumentos para los agrupamientos según la habilidad parecen ser razonables. Los estudiantes de alto logro deben ser estimulados a superarse; los de logro bajo deben recibir ayuda extra. Adicionalmente, agrupamientos según la habilidad les proporcionan a los profesores que enfrentan una aula completa de estudiantes una manera eficiente de proveer la instrucción. Ha sido un método popular por algún tiempo para atender a la habilidades diversas estudiantiles.

Han surgido contraversias sobre su mérito, no obstante, y alguna investigación sugiere que alguna forma de agrupamiento según la habilidad puede dañar a los mismos estudiantes que tienen la intención de beneficiar. Los pleitos de desegregación se han puestos a base del efecto negativo del agrupamiento cuando los estudiantes de minoría son desproporcionadamente representados en los grupos bajos.

Los reportes indican que el agrupamiento según la habilidad:

- Disminuye el logro en los grupos de habilidad baja y de término media
- Refuerza favorablemente el concepto de sí mismo en los grupos altos y no favorablemente el concepto de sí mismo en los grupos más bajos
- Priva a los de logro bajo de la estimulación de trabajar con los de alto logro
- Lleva un estigma más debilitante que ese de ser de bajo logro en un grupo heterogéneo

Las alternativas al agrupamiento según la habilidad

Los educadores, sabiendo la desventaja del agrupamiento según la habilidad, lo apoyan mayormente porque están convencidos que es el mejor método disponible. En realidad, hay métodos ya probados que proporcionan alternativas prometedoras al agrupamiento según la habilidad.

La manera más obvia para atacar el problema inherente en el agrupamiento según la habilidad es mezclar a los estudiantes de todas las habilidades, talentos y antecedentes. La evidencia impírica sugiere que casi todos los estudiantes pueden aprender tan bien en grupos heterogéneos como en clases de agrupamiento, y los estudiantes de término medio o bajo a menudo se desempeñan mejor en marcos mixtos.

No sólo son los resultados académicos generalmente mejores, sino que las aulas de habilidades mixtas a menudo se prestan a relaciones más amistosas entre los semejantes.

Otro alternativo es restructurar el programa de estudios. Siempre y cuando el programa de estudios presenta tópicos que se dominan consecutivamente, habrá alguna verdad a la idea que el agrupamiento según la habilidad hace más fácil enseñar a los estudiantes de diferentes habilidades.

Algunos expertos insisten que el programa de estudios tradicional hace daño a todos los estudiantes. Ellos recomiendan desmantelar el programa de estudios y reorganizarlo alrededor de conceptos, ideas o temas más lógicos. Por ejemplo, Thomas Romberg imagina una estructura que consiste de abstraer, inventar, probar y aplicar.

El aprendizaje de equipo estudiantil

El aprendizaje de equipo estudiantil (STL) es un programa único para reagrupar a los estudiantes dentro de la aula para alterar las expectaciones e incrementar la motivación. No como algunos agrupamientos de habilidad que ponen a los estudiantes de habilidades similares en el mismo grupo, STL asegura que los estudiantes de habilidades diferentes (de alta a baja) sean incluidos en cada grupo.

Mediante la agrupar a los estudiantes en grupos de habilidades mixtas y darles la responsabilidad para el desempeño de cada miembro del grupo, se ha descubierto que el programa incrementa el logro y la motivación.

Dos programas de aprendizaje de equipo estudiantil, Equipos-juegos-Torneos y Estudiantes-Equipos-Logro-Divisiones (detallados en el manual *A*) les proporcionan a los profesores y a los estudiantes medios creativos para usar conceptos de aprendizaje de equipo en la aula. Los dos juegos fueron desarrollados por Johns Hopkins University. Cada juego toma en consideración la evaluación del progreso individual del estudiante, mientras que reconoce cualquier mejora en los resultados o habilidades demostrados por sus grupos.

Los juegos son de buen agrado y tienen éxito porque:

- Alza el logro estudiantil
- Puede ser usado en cualquier nivel de año con casi cualquier materia
- Incrementa la responsabilidad de los estudiantes
- Reduce el tiempo de "enseñanza" del profesor
- Incrementa la tutoría de semejantes
- Incrementa la interacción entre los estudiantes de diferentes antecendentes étnicos y logros académicos

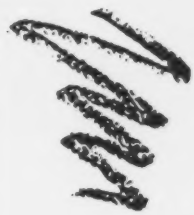
TESA

Las expectaciones de los profesores y el logro estudiantil (TESA) es un programa que entrena a los profesores en un modelo interactivo y de apoyo

de semejantes diseñado para acelerar el crecimiento académico de todos los estudiantes. El TESA les ayuda a los profesores de todas las materias, desde el jardín infantil a la universidad, a ver la relación entre las expectaciones y el aprendizaje estudiantil. Usando estrategias específicas y técnicas de motivación, el TESA reduce o elimina la descriminación inconciente en el proceso instruccional. El programa se edifica sobre una investigación extensiva sobre el mejoramiento del desempeño y el amor propio estudiantil.

El uso del TESA ha mostrado logros académicos por los estudiantes señalados. Aunque el proyecto originalmente se enfocó en la interacción entre los profesores y los estudiantes para quienes tenían bajas expectaciones, todos los estudiantes en las clases de investigación de TESA, no nomás esos percibidos como de "bajo" logro, mostraron avances.

El reporte del Comité Ad Hoc sobre el progreso integrado educacional del departamente de educación del estado de California, dice: "TESA ha ayudado a los profesores a reconocer sus prejuicios hacia los estudiantes y cambió sus acciones. Este proceso también pudiera ser un medio particularmente apropiado y eficaz para el desarrollo del personal para eliminar la segregación en las escuelas."



Atrévete a imaginar

Una manera más de alterar las expectaciones es con el *Atrévete a imaginar: una tecnología de un olímpico* (Whisler y Marzano). Este describe algunos de los métodos los olímpicos han usado para superar el ser de término medio para ser excepcional. Uno de los desarrolladores del programa, que participó en las olimpiadas dos veces, cree que ella era una atleta ordinaria que logró cosas extraordinarias por medio de aprender algunas técnicas que todos los estudiantes pueden aprender y aplicar a áreas más que al atletismo.

Estrategia 3

La instrucción

Historicamente, se ha pensado que la enseñanza es un arte en lugar de una ciencia o tecnología. Durante las últimas décadas, se ha dedicado más atención para describir los métodos que usan los profesores, y la idea que hay una ciencia de enseñanza a ganado apoyo. Como resultado, un número grande de modelos de enseñanza se ha desarrollado. El personal de McREL ha sintetizado las características importantes de estos modelos en un modelo de tres partes que incluye el planeamiento, la enseñanza, la evaluación y el análisis.

El planeamiento - incluye decidir lo que los estudiantes aprenderán, tomando en cuenta la evaluación de las capacidades actuales de los estudiantes y decidir qué conocimiento o habilidad específica se enseñará próximamente, qué métodos y recursos deben ser usados, a qué paso se deben enseñar y a qué nivel de dominio.

La enseñanza - incluye tales pasos como la declaración de propósito (comunicar el propósito a los estudiantes y obtener su interés); la presentación de lección (demostraciones, modelar, indicar las estrategias alternativas para lograr la tarea y verficar la comprensión); el ensayo guiado (específico, información individualizada); y el ensayo independiente (el tiempo para desarrollar la velocidad y la precisión).

La evaluación y el análisis - incluye verificar el progreso; reenseñar, si es necesario, usar diferentes estrategias y recursos; y proporcionar reconocimientos y recompensas. El análisis puede ser incorporado en el ciclo que sigue de la instrucción sobre el material relacionado.

No obstante estas características comunes, hay diferencias notables en los modelos tales como:

- La precisión con la cual a los profesores se les espera que apliquen el modelo
- El grado de control estudiantil sobre la situación
- El grado al cuál se espera la respuesta uniforme estudiantil (la cantidad posible de individualización)
- Las suposición hecha sobre el aprendizaje estudiantil

La investigación sugiere que estas diferencias son importantes. Por lo tanto, ningún solo modelo trabajará mejor en todas las situaciones. Como resultado, la enseñanza siguirá pareciéndose a un arte tanto como una ciencia, requeriendo el juicio del profesor para adaptar las características generales del modelo a una situación particular.

La eficacia

La instrucción

La matemática activa
BTES
La enseñanza explícita
El sistema 4Mat
El modelo Hunter
El aprendizaje para el dominio
Aprender a aprender
La tecnología
El método Carkhuff
Elaprendizaje colaborativo

Es importante comprender que en desempeñar sus papels, los profesores son hacedores de decisiones. Dave Berliner (1984) escribe sobre el "profesor como un ejecutivo," alguien que diariamente hace más decisiones que las que hacen algunos jefes ejecutivos de corporación en un mes o un año. Esta conclusión ha causado que Berliner estudie cómo los profesores hacen tantas decisiones, cómo se hacen expertos. Su conclusión: sobre un período de tiempo los profesores expertos transforman a las normas de actividades a rutinas uniformes que requieren poco pensamiento consciente.

El profesor experto funciona como un pianista experto; La coordinación de la mente y los dedos es tan automática que el músico de logro no peinsa sobre los acordes o las notas individuales. En cambio, los profesores expertos tienden a enfocarse en las normas, haciendo decisiones conscientes sólo cuando las normas que esperan son interrumpidas o están ausentes.

Si esta descripción de un profesor experto es correcto, entonces tenemos que ver a los modelos como bloques de construcción, como parte del repertorio del profesor, para ser seleccionados y adaptado como requieren las condiciones. Y, si esto es correcto, los que evalúan a los profesores deben evitar los métodos mecanísticos cuando juzguen la eficacia de un profesor experimentado. Una observación detallada, paso por paso, de la puesta en práctica de un modelo particualr podría ser más adecuado para juzgar a los profesores sin experiencia o a los profesores que están aprendiendo el modelo por la primera vez. Pero, así como los profesores se maduran, así como ellos pueden conscientemente escoger entre los modelos y adaptar y modificarlos a las necesidades de los estudiantes individualmente, una perspectiva más ancha debe ser tomada en la evaluación.

Es importante ver a los modelos de enseñanza como formas estructurales. Requieren que los profesores hagan decisiones bien pensadas sobre su selección y uso. Para concluir hay dos puntos que apoyan a esta posición.

Primero, la tendencia hacia los modelos mecanísticos de enseñanza parece haber sido acompañada por un cambio sútil en la responsabilidad para el aprendizaje del estudiante al profesor. Así como la enseñanza se hace más y más una cosa de "Paso 1, Paso 2, Paso 3, etc.," el instructor se hace más y más predominante en la situación del aprendizaje. La costumbre de usar los modelos tiende a degenerarse facilmente en decir, en efecto, "Estudiantes, nomás sigan mis instrucciones y ustedes aprenderán lo que yo quiero que aprendan." El profesor organiza la meta, en lugar del estudiante. El profesor distribuye la información en lugar de permitir que el estudiante la descubra. El profesor organiza el paso, determina la medida de éxito, decide cuando se termina la tarea, etc.

Este método podría ser valioso cuando la tarea es simple, en situaciones que requieren un alto nivel de rutina o cuando se trata de estudiantes muy jóvenes. Pero, si no se le da la oportunidad al estudiante para ser responsable, asumir el mando, hacer errores y moverse hacia un sistema que crea la independencia de aprendiz en lugar de dependencia de aprendiz, el resultado irá contra el los propósitos más generales de la educación.

El **segundo** punto es que la enseñanza es más que dar la instrucción. Shirley McCune de McREL explica esto por medio de describir cuatro componentes de la enseñanza.

1. *Las capacidades de intercambio personal para enseñar - entrar en el contexto de referencia del aprendiz, personalizar el aprendizaje e iniciar la acción o la aplicación del aprendizaje.* McCune argumenta que, además de las técnicas incuidas en un modelo específico instruccional, los profesores necesitan ser conscientes del contexto emocional que crean con los estudiantes por medio de sus acciones de intercambio personal. Las mismas actividades instruccionales pueden ser desempeñadas en una manera que apoya la enseñanza o en una manera que es destructiva para el aprendizaje estudiantil.
2. *Estructurar y organizar el contenido - desarrollar la organización del contenido, las habilidades, los conocimientos de rendimiento, los objectivos de habilidades y los métodos de aprendizaje.* Hay muy pocos programas organizados o modelos para tratar este aspecto de la enseñanza. El alineamiento del programa de estudios y el desarrollo del programa de estudios caen dentro de esta área, pero la mayoría de los programas no tratan directamente las cuestiones específicas sobre el desarrollo y la adaptación del programa de estudios que enfrentan los profesores.
3. *La entrega de la instrucción - usar una variedad de métodos y seguir una orden de instrucción.* Esta es el área que la mayoría de los modelos de instrucción tratan, incluso la mayoría de los modelos mencionados abajo.
4. *Las capacidades para manejar la aula - manejar el tiempo y la atención entre los estudiantes, proporcionar un ambiente de aprendizaje y proporcionar expectaciones positivas para todos los estudiantes.*

Hay, por supuesto, muchos programas y estrategias que quedan en esta estructura. *A+* resume 11.

La enseñanza activa de la matemática

La enseñanza activa de la matemática es un modelo de instrucción para la clase intera que enfatiza las acciones específicas de los profesores y las actividades diarias estructuradas, incluso:

- La verificación diaria
- El desarrollo del significado y el entendimiento estudiantil
- La tarea de asiento
- Las tareas de casa
- Las verificaciones semanarias especiales

Seguir el programa sistematicamente resulta en un desempeño mejorado en ambas las clases de matemática de primaria y de secundaria.

El modelo BTES

El modelo para el estudio de la evaluación de los profesores principiantes (BTES) describe un ciclo de cinco partes para las funciones de la enseñanza que influyen el aprendizaje estudiantil. Estas funciones interrelacionadas incluyen: la diagnosis, la receta, la presentación, la verificación y la información.

El profesor empieza con la diagnósis del concimiento actual, los niveles de capacidad, las virtudes y las debilidades del estudiante. El o ella entonces puede recetar las metas y las actividades instruccionales, junto con el horario y el agrupamiento adecuado. Después de esto viene el intercambio personal entre el profesor y el estudiante. Empieza con la presentación de los conceptos. Mientras que el estudiantes trabaja en las tareas, el profesor verifica sus reacciones para asegurar que los conceptos son entendidos. La información ganada de la verificación podría requerir darle al estudiante información en forma de una explicación adicional. O el profesor podría necesitar volver a la fase de la diagnosis y empezar el proceso otra vez.

La enseñanza explícita

Después de estudiar la investigación sobre la enseñanza eficaz, Barak Rosenshine halló que los profesores que emplean ciertas normas en su enseñanza producen estudiantes que aprenden más rápidamente y retienen la información por más tiempo. Estas normas se llaman a veces la instrucción directa o "la enseñanza explícita." Lo que esto quiere decir es que los profesores son más eficaces cuando ellos:

- Estructuran la enseñanza
- Proceden con pasos cortes a un ritmo rápido
- Dan instrucciones y explicaciones detalladas y redundantes
- Proporcionan muchos ejemplos
- Hacen muchas preguntas y les proporcionan a los estudiantes actividades de ensayo
- Dan información y correcciones, especialmente en las fases iniciales de aprender el material nuevo
- Obtienen un índice de éxito estudiantil del 80 porciento o más alto en el aprendizaje inicial
- Dividen la tarea de asiento en asignaturas más pequeñas
- Proporcionan la verificación frecuente durante la tarea de asiento
- Proporcionan los ensayos independientes prolongados para que los estudiantes tengan un índice de éxito del 90 al 100 porciento se hagan listos y confiados sobre el material que han aprendido.

El sistema 4Mat

El sistema 4Mat es un modelo basado en los estilos de aprendizaje de Bernice McCarthy y se funda en las premisas que siguen.

- Los seres humanos comprenden la experiencia y procesan la información en maneras diferentes. Las combinaciones formadas por las técnicas individuales de entender y procesar producen estilos de aprendizaje únicos.
- Hay cuatro estilos mayores identificables y todos son igualmente valiosos.
  - *Los aprendices innovativos* interesados en la significancia personal. Los profesores necesitan darles una razón.
  - *Los aprendices analíticos* interesados en los hechos. Los profesores necesitan darles información.
  - *Los aprendices con sentido común* interesados en cómo trabajan las cosas. Los profesores necesitan dejarles trabajar con cosas.
  - *Los aprendices dinámicos* interesados en su autodiscubrimiento. Los profesores necesitan dejarlos enseñen a sí mismos y a otros.
- Todos los estudiantes necesitan ser enseñados en todos los cuatro estilos para formar una parte adecuada y exitosa del tiempo, mientras que al mismo tiempo, son extendidos para desarrollar otras habilidades de aprendizaje.

El modelo hunter

Madeline Hunter enfatiza el papel del profesor en hacer decisiones antes, durante y después de los intercambios personales con los estudiantes. Hay tres tipos mayores de decisiones para el profesor.

- Qué contenido enseñar
- Qué debe de hacer el estudiante para demostrar el aprendizaje
- Lo que hace el profesor para facilitar el aprendizaje

El modelo Hunter sugiere siete pasos para planear y poner en práctica una lección.

1. *La serie anticipatoria* - ganar la atención de los estudiantes y enfocarlos en el objetivo de la lección por medio de decirles lo que 'anticipen'
2. *El objetivo y el propósito* - decirles a los estudiantes lo que deben aprender en la lección y porque es importante
3. *El ingreso de la información instruccional* - transmitir la información a los estudiantes
4. *Modelar* - modelar lo que quiere decir, por medio de usar objetos concretos, fotografías, símbolos o dramatización
5. *Verificar la comprensión* - asegurar que los estudiantes entiendan lo que acaba de enseñar
6. *La práctica guiada* - guiar a los estudiantes en la práctica nuevas habilidades o material
7. *La práctica independiente* - requerir a los estudiantes aplicar los conceptos y mejorar la memoria basada en los hechos

El aprendizaje para el dominio

El aprendizaje para el dominio es un sistema para organizar la presentación de material a los estudiantes. Mientras que la idea del aprendizaje para el dominio ha estado presente por un largo tiempo, la mayoría de la gente piensa en Bloom, Block and Guskey cuando se menciona el aprendizaje para el dominio.

El aprendizaje para el dominio asume que casi todos los estudiantes pueden aprender si:

- Los objetivos están bien definidos (el profesor sabe lo que los estudiantes deben de aprender)
- Los objetivos de aprendizaje están adecuadamente ordenados (el profesor tiene un plan para lo que se debe de aprender y en qué orden, etc.)
- Ocurre instrucción cuidadosa
- Se permite suficiente tiempo
- El aprendizaje del estudiante se verifica con regularidad y la información (y la ayuda) es dada inmediatamente
- Los estudiantes son examinados sobre lo que es enseñado

Aprendiendo a aprender

Las habilidades de "aprendiendo a aprender" mejora la eficiencia estudiantil en las tareas académicas y no académicas. Como lo sugiere el título, son habilidades que forman el marco para el aprendizaje - sea aprender algo académico o no académico. En otras palabras, hay ciertas cosas que la gente hace para tener éxito en cualquier tarea.

Así como definido por Robert Marzano de McREL en su programa sobre las habilidades del pensar, Las tácticas para pensar, hay cuatro componentes generales de aprendiendo a aprender: la asistencia, organizar metas, verificar actitudes y el autoevaluar. Las cuatro habilidades generalizadas de aprendiendo a aprender pueden presentarse a los estudiantes en forma aislada o pueden ser combinadas en una "forma estructural de actividades."

Forma estructural de actividades

1. La fase de reenfoque
- Termine su actividad previa y descanse.

2. La fase de consciencia
- Verifique su nivel de distracción. ¿Cuánto está asistiendo?
- Revise su actitud hacia la clase. ¿Cree usted que la clase es valiosa?
- ¿Qué es su actitud hacia el trabajo? ¿Está comprometido a participar?
- Verifique su actitud sobre su habilidad. ¿Tiene un sentido de poder sobre su capacidad de desempeñarse bien?

3. La fase de la responsabilidad
- Aplazca o ponga entre corchetes cualquier pensamiento no relacionado con el trabajo asignada de clase.
- Genere interés en y déle valor al trabajo declase asignado.
- Comprométase a participar y a esforzarse lo necesario.
- Decida que podrá desempeñarse bien.

4. La fase de organizar las metas
- Organice algunas metas específicas para la clase.
- Integre las metas del profesor con las suyas.

5. La fase del comprometimiento en la tarea
- Verifique para ver si usted se acerca o se aleja de la meta.

6. La fase de la realización de la tarea
- Verifique si sus metas fueron realizadas.
- Evalúe lo que funcionó y lo que no funcionó en relación con su meta.

La tecnología

El uso creativo y bien pensado de la tecnología puede mejorar bastante ambas la calidad del programa de estudios y la calidad del aprendizaje de los niños. Una variedad de instrumentos tecnológicos deben ser usados en la aula para cultivar las habilidades de los estudiantes para averiguar, hacer sentido de y desarrollar significados de nuevas situaciones.

El aprendizaje a distancia via el satélite o las redes de cable abren nuevas avenidas de instrucción para las escuelas pequeñas y rurales por medio de proporcionar un horario de cursos y entrenamiento en funcionamiento antes no disponible. La televisión interactiva permite a los profesores el intercammbio personal con los estudiantes o con otros profesores en un número de lugares.

Las redes de frecuencia audible, video y las computadoras pueden enlazar a los estudiantes a través de los pueblos o a través de los continentes para expandir sus opiniones y entendimiento del mundo.

Las computadoras y las calculadoras permiten a los estudiantes enfocarse en los aspectos creativos del aprendizaje y en solucionar problemas, en lugar de la manipulación mecánica de las palabras, las cifras o la información. Como las calculadoras de mano para la matemática o el procesar de palabras para escribir, estos instrumentos tecnológicos simplifican las tareas manuales sin comprometer las tareas mentales.

Las simulaciones de computadoras proporcionan situaciones para solucionar problemas para los estudiantes, permitiéndoles aplicar los conceptos y el conocimiento que aprenden. Las calculadoras gráficas les permiten a los estudiantes visualizar y entender las funciones algebraicas sofisticadas con más facilidad. Los programas de mesa para editar les permiten aun a los estudiantes de primaria la oportunidad de compartir la profundidad de sus concimientos vía los papeles y los informes de alta calidad.

Y mientras la tecnología puede ser un compañero poderoso para entregar la instrucción, una nota de cautela es necesaria. Por encantados que los educadores se hagan con el deslumbriamiento de las luces, el dibujo lineal, la velocidad y las otras capacidades que la tecnología educacional ofrece, no deben perder de vista del convenio básico del desarrollo y la entrega del programa de estudios. La evaluación, la verificación, el rediseñar y la reestructuración siempre serán una parte necesaria del ciclo asociado con el programa de estudios, a pesar de la tecnología utilizada para la entrega.

Las dimensiones del aprendizaje

Las dimensiones del aprendizaje es una forma estructural basada en la investigación y la teoría para ayudar a los profesores a planear la instrucción de tal manera que atiendan a todos los aspectos importantes del aprendizaje. Es particularmente adaptable al planeamiento de las unidades de instrucción que duran una, dos, tres semanas y aún más.

Simplemente, el modelo de las Dimensiones del aprendizaje asume que cuando se planea una unidad el profesor debe atender a cinco aspectos o "dimensiones" del aprendizaje.

1. La actitudes y la percepciones positivas sobre el aprendizaje
2. La adquisición y la integración del conocimiento
3. La extensión y el mejoramiento del concimiento
4. El uso significante del conocimiento
5. Las costumbres productivas de la mente

Las habilidades del intercambio personal de Carkhuff

El aprendizaje es un proceso por medio del cuál ocurre el cambio en la conducta humana. Algún aprendizaje es simplemente acondicionado o viene por el método de tanteo. Cuando los aprendices participan en un proceso que les permite utilizar su inteligencia para identificar un interés o problema, entender las causas o las variables involucradas y demostrar la habilidad de crear el cambio o el efecto, ha tomado lugar el aprendizaje verdadero.

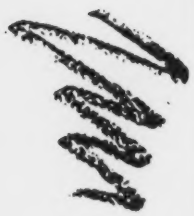
¿Cómo ocurre el aprendizaje? Carkhuff (1981) sugiere que el aprendizaje en cualquier edad de la vida involucra al aprendiz en tres fases básicas.

- Explorar donde estamos
- Entender donde queremos o necesitamos estar
- Actuar para llegar allí

El aprendizaje comienza donde están los aprendices. La tarea del profesor es eficazmente guiar a los aprendices a través de las fases del aprendizaje. El profesor debe ser muy hábil para guiar simultaneamente los muchos diferentes aprendices.

El proceso de enseñar-aprender es una transacción entre el profesor y el aprendiz. Básicamente, el profesor:

- *Atiende* a los aprendices
- *Responde* a los aprendices



- Personaliza la experiencia de los aprendices
- Inicia programas para ayudar a los aprendices a actuar
- Refuerza al aprendiz

El aprendizaje colaborativo

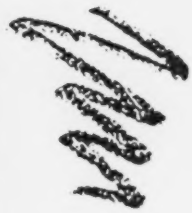
Como implica el título, la característica consistente del aprendizaje colaborativo es la participación de los estudiantes en grupos o equipos para ayudarse uno al otro. Hay muchas formas diferentes del aprendizaje colaborativo. Varían en cómo se dan las notas, en cuanto entrenamiento se proporciona para aprender a trabajar en grupos, en qué dependiente son los miembros del grupo en uno y otro, y en los tipos de actividades que toman lugar.

Los proponentes más conocidos son los investigadores David and Roger Johnson de la universidad de Minnesota, y Robert E. Slavin de la universidad Johns Hopkins.

Los investigadores han identificado un número de efectos positivos del aprendizaje colaborativo, incluyendo los mejoramientos en el logro académico, las relaciones, el amor propio, las actitudes hacia la escuela, la cooperatividad y la buena voluntad para ayudar a otros.

Johnson y sus colegas concluyen que las discusiones entre los estudiantes en los grupos de aprendizaje colaborativo "fomentan la repetición oral de la información más frecuentemente; declaran la nueva información; y explican, integran y proporcionan razonamientos (todos los cuáles) que fomentan la retención a lo largo."

La excelencia



Esta sección explora cómo las escuelas pueden ser rediseñadas para hacer al aprendizaje pertinente a las necesidades de los estudiantes que vivirán en el siglo 21.

¿Qué es una escuela excelente? Hoy en día, la excelencia se limita a esas escuelas que "salen arriba" en los exámenes estandarizados, tienen muchos becarios de mérito y una alta proporción de sus graduados van a universidades prestigiosas. La mayoría de estas escuelas son o privadas donde asisten unos pocos seleccionados o están localizadas en suburbios ricos. Su excelencia depende de los estudiantes que vienen de familias bien educadas con altos niveles de motivación y las clases de ventajas que pocos otros tienen. A la enseñanza le va bien en estas; pero se duda que los mismos profesores, localizados en un distrito pobre del centro de una ciudad o en una área rural pobre, pudieran producir los mismos resultados.

A• se basa en la creencia que las escuelas pueden desempeñar una buena labor en educar un porcentaje más grande de estudiantes-sin tener en cuenta sus antecendentes socioeconómicos- que lo que hacen hoy en día.

Las escuelas deben ir más allá de la idea de la eficacia implícita en el movimiento de "escuelas eficaces" de los últimos de los 1970's y los primeros de los 1980's. Aunque ese movimiento empezó con la idea que los factores socioeconómicos no deben de entrar en la ecuación de la excelencia, hizo poco para cambiar las estructuras con siglos de antiguidad. El problema es básicamente el mismo como el de tratar de mejorar la eficiencia y la eficacia de la máquina de combustión interna. Los mejoramientos se pueden hacer, pero serán marginales y vendrán a alto costo. Sólo un cambio en el diseño producirá lo equivalente a una máquina atómica.

Muchas de las reformas de hoy en día se enfocan en los profesores, los administradores y los miembros de los consejos educacionales locales. Si fueran mejores, indica la lógica, las escuelas serían mejores. Entonces los reformadores tratan de ajustar los controles: las normas de certificación más estrechas para los profesores/ administradores, más regidez en lo que enseñan los profesores y más preceptividad en los resultados- estrechamente definido por los exámenes estandarizados.

El verdadero problema no es con los educadores. Es con la sociedad y el diseño del sistema actual. Las dimensiones del diseño fueron elaboradas tan temprano como los 1830's. Fueron modificados durante el cambio de siglo y llegó a su forma final con la creación de los escuelas secundarias comprehensivas de los 1950's. El diseño viejo funcionó relativamente bien para la sociedad que servía; trajo la educación a millones de inmigrantes cuyas habilidades y conformidad se necesitaban para alimentar a las máquinas de la sociedad industrial. La sociedad de hoy en día ya no requiere tal mano de obra. Necesitamos gente que pueda pensar creativamente y resolver problemas usando la tecnología y la información.

El diseño actual ni siquiera sirve bien a la clase media. Mientras que los estudiantes asisten a la escuela la mayoría del tiempo, completan la mayoría de sus tareas y se portan bien por lo general, ellos consiguirán veinte y una unidades de Carnegie y se graduarán. Y salen de la escuela sin la esperanza de realizar el nivel de vida que sus padres esperaban y generalmente lograron.

El problema no son los profesores que están mal capacitados, mal pagados, excesivamente trabajados o agotados. El problema no son los administradores que esperan actuar dentro de las reglas que no establecieron, defender el sistema venga lo que venga y, más que todo, "mantener la paz." El problema no son los miembros del consejo que saben que el sistema no funciona bien para la mayoría de los estudiantes pero no saben como resolverlo con instrumentos inadecuados de política.

El problema es el diseño de la escuela que demanda uniformidad, reparte el conocimiento como si fuera cacahuates para un mono y actúa

como un sistema socioeconómico de separación que depende mucho en los antecendentes de la familia para el éxito del estudiante.

Necesitamos un nuevo diseño para las escuelas si se ha de enfrentar a los desafíos del ambiente, la energía, la tecnología, el entrepresarialismo, la justicia social, la cooperación internacional y las otras cuestiones del siglo 21.

Algunas de las reformas actualmente propuestas son sólo vendas sobre un diseño viejo. Alargar el día escolar no va a cambiar los resultados cuando apenas el 25 porciento del día típico se usa con éxito para el aprendizaje estudiantil. Examinar a los profesores dará lo mismo si no fueron instruídos bien en primer lugar. Hacer las normas más estrictas para los estudiantes y examinarlos dará lo mismo si las normas y los exámenes no tienen nada que ver con las necesidades del siglo 21.

Desde luego, la competición que viene por medio de "escojer la escuela" podría estimular el rediseño. Y el diseño del manejo local de abajo para arriba probablemente funcionaría mejor que el sistema actual. Necesitan participar los profesores, los padres y otros que se encuentran cerca de los estudiantes. Pero sin una estrategia para el diseño - también como unas ideas nuevas y más poderosas sobre cómo ayudar a aprender a los niños - hasta las estrategias de escoger o del manejo local dará los mismo.

¿Sería el rediseñar demasiado radical? El diseño es algo normal e historico que ocurre en la educación americana. Por ejemplo, en los 1830's, Horace Mann, respondiendo a las necesidades de las clase adinerada de Massachussetts, adoptó métodos de estudio que aseguraría que los nuevos inmigrantes no amenazaran los derechos de la clase dirigente. Sus métodos incluyeron la introducción de la educación obligatoria para asegurar que los estudiantes fueran quitados de lo que él y sus colegas llamaban el "ambiente inmoral" de las familias inmigrantes. El uso de la conferencia y la tarea de asiento fueron iniciados para mantener bajo lo costo de la educación y asegurar que los estudiantes aprendieran cómo obedecer órdenes dócilmente. El libro de texto tomó el control de lo que leían los estudiantes.

Medio siglo después, Charles Eliot, el presidente de Harvard, creó el "comité de diez" que razonó que el programa de estudios de ese tiempo (el latín, la literatura clásica, la retórica, la filosofía natural y la historia natural) no tenía nada que ver al siglo 20. El comité recomendó, en su lugar, un programa de estudios "moderno" que incluyera cuatro años de inglés, tres de ciencia social y dos cada uno de ciencia, matemática y una lengua extranjera.

En los 1950's, James Conant, también un presidente de Harvard, abogó por la introducción de modelos de manejo basados en los de la industria. El resultado fue una "escuela secundaria general," basada en la idea que entre más grande mejor y que la estructura de manejo de arriba para abajo aseguraría mayor uniformidad en enfrentarse a las necesidades de la economía americana.

La cuestión central de la excelencia es la medida hacia la cuál preparamos a los estudiantes para el futuro, un futuro que por todas las normas va a ser muy diferente del mundo en donde vivimos ahora. Por ejemplo, piense en todas la innovaciones de las que ahora gozamos que nuestros bisabuelos no pudieron haber imaginado - los aviones a reacción, viajar en el espacio, la televisión, la comunicación de satélite, la penicilina, las drogas que cambian el gene, etc. Si tanto ha cambiado en la vida de nosotros, imagínese lo que se espera del futuro para nuestros niños.

Las implicaciones para la educación es grande. En 1890, nadie habría podido predecir la necesidad de enseñar la programación de computadora en el siglo venidero, ya más que nosotros pronosticar cambios en el futuro. Pero sí *podemos predecir* qué que tendremos que ser solucionadores creativos de problemas, capaz de usar los recursos disponibles. Así que, si enfocamos la educación en el desarrollo de la investigación y las habilidades en solucionar problemas, podemos hacernos diseñadores *activos* del futuro en lugar de sus víctimas *pasivas*.

A+ identifica tres estrategias para motivar a las escuelas para preparar mejor a los estudiantes para el futuro.

El planeamiento y el análisis estratégico - *identificar los cambios en la sociedad y la comunidad y comparar esos cambios con lo que hace ahora la escuela*

La excelencia

El análisis estratégico

Escudriñamiento ambiental
Escudriñamiento nacional
La misión estratégica
La auditoría interna

Estrategia 1

El análisis estratégico

El planeamiento estratégico es un importante instrumento de manejo. Se basa en la suposición que el medio ambiente se cambia rápidamente. Es significantemente diferente del planeamiento de largo alcance tradicional, el cual requiere un ambiente estable en el cuál los cambios pueden ser programados gradualmente. El planeamiento estratégico proporciona una estructura de planeamiento más adecuada porque son "sistemas abiertos," influidos por factores externos que constantemente cambian.

La debilidad del planeamiento estratégico es que la misma metodología no proporciona un proceso para decidir lo que se debe hacer para enfrentarse a las cuestiones desarrolladas por medio del proceso de planeamiento.

Los aspectos del planeamiento estratégico (como el escudriñamiento ambiental, la auditoría interna y el desarrollo de la declaración de misión) son útiles para llevar a cabo un análisis de la fase inicial de la situación y en establecer un enfoque para el cambio y el rediseño.

Para evitar la implicación que el planeamiento estratégico satisface todos los pasos incluidos en diseñar, el proceso descrito abajo se califica como "análisis estratégico" en lugar de "planeamiento estratégico."

La participación de los padres, la comunidad y el personal

Todas las facetas del proceso de análisis estratégico requieren la representación de los padres y la comunidad. Sin ella, las concluciones y las recomendaciones serán menos válidas y no fácilmente aceptadas por aquellos afuera del proceso.

La mayor participación de la comunidad debe ocurrir durante la identificación de las tendencias y el desarrollo de la misión. Algunos representantes de la comunidad deben participar en definir los límites del programa de estudios y en el proceso de la auditoría interna, pero aquí se necesita una buena cantidad del trabajo del personal. No se necesita que muchos representates de la comunidad participen en las actividades de recoger información detallada.

La razón para incluir a la gente de la comunidad en el proceso debe ser patente: mucha gente en la comunidad sabe más de lo que está pasando afuera de las escuelas que los educadores.

Una manera para escoger a la gente para participar es usar la división de la comunidad en ocho partes de Harold Lasswell. El recomienda el uso de la competencia de estos segmentos para asegurar una muestra representativa de las creencias y las ideologías de la comunidad. Estos segmentos se enumeran abajo con una breve sugerencia sobre la clase de gente que representa cada segmento:

1. *El poder* - los oficiales elegidos, líderes de sindicatos y otros políticos de gran influencia sancionados por el público.
2. *La información* - los individuos que desarrollan o difunden el conocimiento tal como los profesores, los inventores y los representantes de la prensa. (Lasswell llama a esto el "segmento de la iluminación.")
3. *El capital* - los individuos de las instituciones bancarias y financieras y otras instituciones de negocio. (Lasswell llama a esto el segmento de la "riqueza.")
4. *El bienestar* - los médicos, los bomberos, los policías, los trabajadores para el bienestar público, los trabajadores de asistencia social, etc.
5. *El desarrollo humano* - los profesores, los entrenadores y los otros que enseñan y desarrollan las habilidades necesitadas por la sociedad. (Lasswell llama a esto el segmento de la "habilidad."
6. *El apoyo* - los padres y los representantes de las organizaciones de familia que expresan la intimidad, la amistad y la lealtad. (Lasswell llama a esto el segmento del "afecto."
7. *El respeto* - los representantes de las fraternidades y los clubs que transmiten el honor y la tradición de la sociedad.
8. *La ética y la justicia* - los ministros, los jueces, los abogados y los otros que hacen las decisiones éticas. (Lasswell llama a esto el segmento de la "rectitud."

El proceso para incluir a estos grupos ha sido diferente en cada comunidad en que McREL ha trabajado.

El analísis estratégico debe ser emprendido con el apoyo total y la participación personal del manejo del nivel superior del distrito, incluyendo al consejo de educación. Sin la participación y la posesión de parte del manejo superior, incluyendo al consejo, sería probable que la mayoría de los resultados del proceso no se pondrían en práctica.

El escudriñamiento ambiental (La auditoría externa)

Las escuelas sirven a la sociedad en donde se encuentran fijadas. Así como la sociedad cambia, el diseño de las escuelas debe ser adaptado para enfrentarse a los nuevos requisitos. La manera tradicional en que la educación ha juntado información ha sido por medio de una "evaluación de intereses." La evaluación de intereses incluye preguntarle a los clientes (los padres, los educadores, los miembros de la comunidad) o a los expertos adiestrados lo que piensan que se necesita para mejorar las escuelas. Aunque esta costumbre es útil, supone que la gente de las cuáles se toma las opiniones está completamente enterada de los cambios subyacientes en la sociedad. Esa no es siempre una suposición segura.

Por ejemplo, sin entender cómo está cambiando el ambiente, es probable que la gente común tome un enfoque de "retornar hacia el futuro" para definir los intereses, argumentando en favor de tales cosas como mejor disciplina y más énfasis en las habilidades básicas. Con una perspectiva más amplia, la necesidad para rediseñar sería mejor aceptada de buena gana. Como resultado, el análisis estratégico comienza con el proceso de desarrollar un "escudriñamiento ambiental."

El escudriñamiento ambiental *- el estudio que analiza las implicaciones que los cambios en la economía y las estructuras sociales de la sociedad tienen para los estudiantes*

El nivel al que una escuela individual o un distrito puede proponerse el proceso de escudriñamiento ambiental depende de los recurso disponibles y el grado al que la institución puede aceptar los escudriñamientos ambientales hechos por otros grupos.

La auditoría externa, en el manual completo de *A+*, describe cómo el equipo de líderazgo de un distrito podría desarrollar su propio escudriñamiento ambiental.

El escudriñamiento Nacional

Hace algunos años cada quien que se ocupaba en el planeamiento estratégico tenía que hacer su propio escudriñamiento ambiental. Tal escudriñamiento considera las implicaciones que los cambios en la sociedad tienen para los estudiantes. Suficientes educadores han emprendido este proceso de escudriñamiento que el síntesis nacional de estos escudriñamientos podría llegar cercas de servir a los intereses de una escuela o un distrito particular. Frecuentemente se puede adaptar un escudriñamiento nacional ya existente para satisfacer las necesidades locales. Si tiene los recursos, podría desarrollar su propio escudriñamiento. Su decisión dependerá de lo cuanto varía su comunidad de las tendencias nacionales y de los recursos que tiene disponibles.

Si el desarrollo de un escudriñamiento ambiental original no es un proceso que escoja emprender, puede adaptar los escudriñamientos nacionales existentes para reflejar las perpectivas locales. Una razón que este método podría ser preferible es que un porcentaje alto de los graduados de muchos distritos saldrán del distrito; efectivamente, el distrito educa a los estudiantes como "ciudadanos del mundo" y, por lo tanto, la perspectiva nacional es deseable. En hacer esta adaptación, asegúrese de incluir un conjunto amplio de gente de la comunidad en el proceso.

Hay disponibles una variedad de escudriñamientos nacionales. Asegúrese de considerar las tendencias enconómicas, demográficas, culturales, organizacionales y educacionales. Un buen lugar para empezar podría ser considerar las tendencias generales que ya han recibido alguna atención, tal como *Megatrends* de John Naisbitt o *Future Forces* de David Snyder y Greg Edwards.

Ejemplos de tendencias para considerar

- El mercado será dramáticamente reestructurado al mismo tiempo que la gente y los empleos de producción continúan su salida de las áreas del núcleo urbano y se incremente el trabajo por la propia cuenta.
- Habrá un gran incremento en el número de ciudadanos ancianos para el año 2000.
- Los cambios en el lugar de trabajo causados por la automatización resultarán en el desplazamiento de trabajadores y hasta un 200 porciento de incremento en el costo de adiestramiento para los empleados.
- Algún día en la primera parte del siglo 21, los hispanos sobrepasarán a los americanos africanos como la minoría más grande del país.
- Las organizaciones están abriendo la participación a más grandes números de interesados, moviendo las responsabilidades hacia abajo en la estructura de la organización.
- Un papel expandido para la tecnología en la vida de la gente tendrá resultados buenos y malos - los avances tecnológicos obligarán alternativas morales relacionadas con tales cosas como la ingeniería genética, el uso del poder nuclear, el transplante de órganos, etc.

La hoja de implicaciones

Si los escudriñamientos nacionales proporcionan un punto de partida aceptable, lo que queda para hacer es decidir cómo el ambiente de una comunidad en particular es diferente del cuadro nacional. Una hoja de implicaciones (seis páginas en el manual *A+*) guía al pensamiento de la comunidad sobre las implicaciones que tienen las tendencia nacionales para su(s) escuela(s).

Con la hoja, se les proporciona a los miembros de la comunidad las tendencias y sus "implicaciones" para el aprendizaje. Si no están de acuerdo con las tendencias o las implicaciones enumeradas en la hoja, se les pide que las modifiquen a algo en que pueden estar de acuerdo. Por ejemplo, una tendencia podría ser, "así como la sociedad se haga más compleja y rica, hay más alternativas que lo que había para las generaciones anteriores."

Las implicaciones para el aprendizaje o la meta derivada de esta tendencia podría ser que "los estudiantes deben dominar las estrategias de razonar lógicamente y hacer decisiones prudentes." Abrirse camino por la hoja ayuda a la comunidad o al comité a llegar a un consenso sobre las metas de aprendizaje para las escuelas.

La misión estratégica

El siguiente paso lógico en el proceso de análisis es el desarrollo de una declaración de misión estratégica. Esto produce una clase de declaración de misión diferente de lo que la mayoría de la gente está impuesta a ver. Obliga la consideración de cuestiones críticas que tienen que ver con los clientes, los resultados, los servicios y los colaboradores basadas en las tendencias identificadas en la auditoría y en el cudriñamiento. El resultado de este esfuerzo es un "epigrafe" de misión que se parece más a la conocida declaración de misión de una o dos líneas. El epígrafe no es una

declaración de misión, sino una representación simbólica de la misión estratégica - expresada en una manera que motiva y dirije.

El proceso de desarrollar una declaración de misión comienza con las implicaciones que ha obtenido del análisis de las tendencias. Como quiera que sea, la declaración de misión debe ser más que una simple proyección de lo que probablemente ocurrirá en el futuro; es más que la creación de escenarios alternativos para el futuro. Es también una declaración de lo que debe ser el futuro. Eso es, abarca sus esperanzas y valores para el futuro también como sus predicciones.

La auditoría interna

Después haga una auditoría interna sobre cómo satisface su sistema actual las necesidades para una escuela del siglo 21.

En algunos métodos de planeamiento estratégico, la auditoría interna se emprende antes de hacer el borrador de la declaración de misión. En *A*' la auditoría interna se hace al último para que el escudriñamiento examine la discrepancia entre lo que es y lo que debe de ser.

Hacer la auditoría interna antes de establecer la declaración de misión probablemente podría llevar a la conclusión que todo está bien y que sólo mejoramientos menores - en lugar de reestructurar o rediseñar - son necesarios. Por supuesto, podría a lo largo concluir que sólo los mejoramientos al diseño antiguo son necesarios. Pero al emprender la auditoría después que haya examinado la necesidad para el cambio, tendrá la seguridad de saber que sus concluciones fueron examinadas para ver si hay necesidad para el cambio, en lugar de la perspectiva del estatu quo.

El último paso de la auditoría interna requiere la identificación de los cambios estratégicos que deben ser hechos si la escuela va a satisfacer los intereses del adulto del siglo 21. También pide que catergorice o arregle en prioridad estos cambios. El resultado es una serie de especificaciones para un diseño nuevo.

Estrategia 2

Reestructurar

De la capital del país a las capitales de los estados y los hogares, el clamor para el mejoramiento de las escuelas se ha propagado desde la publicación en 1983 de: *A Nation at Risk*. Aunque buenas cosas han ocurrido en la educación y las escuelas desde entonces, hay mucho todavía para hacer. El reporte sirvió como un catalizador para el cambio educacional, sin embargo muchos argumentarían que las escuelas no son mejores hoy que antes del reporte.

Las conversaciones que siguieron al revelante reporte ha progresado de mejorar las escuelas a reestructurar las escuelas a rediseñar. En el 1990, los gobernadores del país revelaron sus metas de educación para América. El presidente Bush pronto apoyó estas metas y ha hecho adelantar su iniciativo América 2000 para animar a las escuelas del país. En el 1991 la encuesta Gallup/Phi Delta Kappa de actitudes sobre las escuelas públicas reveló un apoyo fuerte para la estrategia América 2000 para realizar seis metas. Más del 80 porciento de los que tomaron parte en la encuesta pusieron una alta o muy alta prioridad en cada una de las seis metas educacionales.

Hay un gran número de métodos innovativos que se están proponiendo para reestructurar la educación. Aquí hay unos cuantos ejemplos de sistemas de "cambio" que tuvieron que desarrollar confianza y trabajar através de conflicto para llegar a donde están hoy. Aunque algunos son contraverciales, sí representan un cambio significante. No se propusieron como la solución a un escuela, un distrito o a una comunidad en particular. Cada escuela y comunidad es única y se beneficiará de trabajar juntos para diseñar el sistema "reestructurado" que satisfacerá las necesidades de los estudiantes en sus hogares.

El escoger

Aunque muchos de los distritos de escuelas públicas ya ofrecían programas de matriculación abierta (el escoger) dentro de sus propios distritos, el movimiento del escoger empezó a proporcionarle a los estudiantes oportunidades de cruzar los límites de distritos ya que los padres escogían las escuelas que mejor se ajustaran a sus

La excelencia

El reestructurar

El escoger
Las asociaciones
El Plan Paideia
El Plan Sizer de Re:Aprendizaje
Ejemplos de manejo local

intereses y la las necesidades de sus niños. Para el 1990 se desarrolló un movimiento fuerte para expandir los programas del escoger a las escuelas no públicas. La idea fue apoyada en el plan de educación 2000 del presidente Bush.

El escoger le ofrece a los padres la oportunidad de escoger los cursos o las escuelas que ellos creen que son los más adecuados para sus niños. Si los padres pueden "votar con los pies" y escoger otra escuela cuando no están contentos con las escuelas locales, las escuelas tendrán que trabajar más duro y más astutamente para satisfacer los intereses de los clientes. Las escuelas que resuenan con el traqueteo de pies que se marchan deben mejorarse o enfrentarse con las consecuencias de la disminución de matrícula.

No hay una pauta clara que explique por qué los padres hacen las selecciones que hacen. Alguna información temprana indica que estas selecciones frecuentemente son hechas por razones financieras y sociales, en lugar de razones educacionales.

Las asociaciones

Así como la gente de negocios se quejaba que las escuelas no estaban produciendo estudiantes con las capacidades básicas que necesitaban en el trabajo, los educadores invitaron a los negocios a formar una asociación significante para mejorar la educación y los resultados educacionales de los estudiantes. Muchas escuelas pudieron formar asociaciones que beneficiaron a las escuelas y a las empresas participantes.

Los '80s vio un número incrementado de asociaciones de escuelas-empresas. Muchas se desarrollaron de programas de "adoptar-una-escuela" a esfuerzos de reforma/reestructuración de más larga duración y sustancia. Algunos modelos se hacen resaltar en el manual *A+*.

El plan Paideia

En el 1982 Mortimer J. Adler escribió, *El plan paideia: un manifiesto de educación*. Según Adler, el plan tiene la intención de mejorar las oportunidades para la juventud, las perspectivas de la economía y la viabilidad de las instituciones democráticas. Para realizar esto, Adler dice que la educación básica no debe ser especializada ni vocacional en el sentido de no proporcionar entrenamiento para empleos específicos. Este plan exije el mismo plan de estudios para todos los estudiantes.

El Plan Paideia identifica 10 acciones para que tomen los consejos escolares y los administradores como una respuesta a una pregunta hipotética, "¿Qué debemos hacer el lunes por la mañana para empezar la reforma Paedeia de educación básica?"

1. Asegúrese que en cada escuela - del año 1 al año 12 - haya tres clases de aprendizaje (la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades, la comprensión de ideas) y las tres clases de enseñanza (la instrucción didáctica, las clases suplementarias, las preguntas socráticas) resumidas en Paideia, y asegurar que haya interacción entre sí mismos.
2. Organize estándares de logro que desafíen a los estudiantes y a los profesores a realizar las expectaciones altas que tengan para ellos en estas áreas - la adquisición de conocimiento organizado, el desarrollo de habilidades intelectuales, la expansión de la compresión de las ideas y los valores básicos.
3. Elimine todo lo no esencial del día escolar, o, si se mantiene, hacerlas actividades extracurriculares.
4. Elimine del programa de estudios todo entrenamiento para empleos específicos.
5. Introduzca el estudio de una segunda lenjua por un período suficiente para asegurar la competencia en su uso.
6. Elimine todos los electivos del program de estudios excepto la selección de la segunda lengua que se estudiará.
7. Use lo más posible del tiempo del día escolar para enseñar y aprender.
8. Restablezca la tarea de casa, y los proyectos de casa en los artes y las ciencias, en cantidades que se incrementan del año 1 al 12.
9. Elabore maneras adecuadas de asegurar una preparación preescolar adecuada.
10. Establezca la enseñanza para niños atrasados para aquellos que la necesitan, o individualmente o en grupos pequeñitos.

El plan Sizer de Re:Aprendizaje

La coalición de escuelas esenciales fue fundada por Theodore R. Sizer in el 1984 para crear una red de escuelas que estimularan a los estudiantes para optimizar el uso de sus mentes.

La Coalición de escuelas esenciales empezó como una red de 14 escuelas secundarias que estaban dispuestas a poner las ideas de Sizer en práctica. Estuvieron de acuerdo en operar de acuerdo con una serie de nueve principios comunes.

1. El enfoque intelectual - Las escuelas deben de enfocarse en ayudar a los estudiantes a aprender a usar bien las mentes. No deben de tratar de ser

"comprensivo" a costa de su propósito central intelectual. Las escuelas deben de enfocarse en unas cuantas "materias esenciales."

2. Metas simples - Las metas de las escuelas deben de ser simples: que cada estudiante domine un número limitado de habilidades esenciales y áreas de conocimiento.
3. Metas universales - Las metas de las escuelas deben de aplicar a todos los estudiantes, aunque los medios hacia las metas variarán así como los estudiantes mismo varían.
4. La personalización - La enseñanza y el aprendizaje deben de ser personalizados a la máxima extensión posible.
5. El estudiante-como-trabajador - La metáfora gobernante de la escuela debe de ser el estudiante-como-trabajador en lugar de lo más tradicional el profesor-como- repartidor-de-la instrucción-los servicios.
6. La diploma por "muestra" - La diploma debe de ser otorgada por hacer una demostración final con éxito del dominio de las habilidades y el conocimiento central del programa escolar.
7. El tono - El tono de la escuela debe explícitamente y concientemente hacer incapié en los valores de expectaciones sin inquietud ("yo no te amenazaré, pero espero mucho de ti"), de confianza (haste ser abusada) y de decencia (la justicia, la generosidad y la tolerancia).
8. El personal - El director y los profesores deben de verse primero como personas con conocimientos amplios (profesores y investigadores de educación general) y segundo como especialistas (expertos en una disciplina en particular).
9. El presupuesto - Los objetivos administrativos y de presupuesto de más importancia deben de incluir una carga total de 80 o menos estudiantes por profesor, bastante tiempo para el planeamiento colectivo del personal, salarios de personal competitivos y un costo por estudiante de no más de 10 porciento sobre ese de las escuelas tradicionales.

La coalición creció hasta exceder 50 escuelas y después se asoció con una empresa más amplia de la Education Commission of the States que se llama "Re:Aprendizaje." Este proyecto busca estimular y apoyar el trabajo de rediseño desde el nivel local al nivel nacional.

Manejo local

Otro de los movimientos importantes para reestructurar la escuela en los últimos de los '80's y los principios de los '90's es el manejo local (también conocido como hacer decisiones colaborativas y un número de otros términos similares). Los dos sindicatos de profesores en la nación han ofrecido modelos y han negociado acuerdos de empleados-manejo que proporcionan cambios locales. El proyecto de escuelas aceleradas de Stanford University, el Plan copernicano y el uso de estatutos también ofrece métodos alternativos para reestructurar localmente.

En Kentucky, Chicago y Denver, en contratos negociados para los profesores o la legislación han decretado la creación de consejos locales de manejo. Cado uno de estos esfuerzos para reestructurar es todavía una obra en proceso. Es demasiado temprano para medir los efectos que estas estructuras locales tendrán sobre el logro estudiantil.

El concepto de Escuelas de estatutos tiene que ver con escribir un acuerdo que establece el diseño y los principios de operación de las escuelas de estatutos, y describe la relación entre la escuela de estatuto y la autoridad constituía legal de la escuela.

Otros métodos para el manejo local se han discutido antes en la sección sobre hacer decisiones colaborativas.

La excelencia

El diseño

Los resultados de nivel de aprendizaje
El program de estudios para el siglo 21
El nivel de instrucción
El nivel de manejo
La escuela ideal, los diseños, las visiones
El medio Charette
La colaboración recíproca de agencias
Las pautas de aprendizaje basadas en el aprendiz

Estrategia 3

El diseño

La suposición que hace la sección del diseño en *A+* es que "hacer lo de siempre" no satisfacerá las necesidades del futuro. No le hace cómo se haya definido la excelencia en el pasado, esa definición no parece pertinente para los estudiantes que pasarán la mayor parte de sus vides en el siglo 21.

Un diseño nuevo no quiere decir que "aventará al infante con el agua de baño," eso es, no se

necesita abandonar todo lo que su escuela está haciendo ahora. Pero sí quiere decir que hay un concepto de educación que se aparta significantemente del diseño antiguo. Con "el diseño antiguo" queremos decir el esfuerzo de los 1830's para satisfacer la necesidad de la sociedad industrial por medio de la conferencia, la tarea de asiento y los libros de texto; el programa de estudios de los 1890's de cuatro años de inglés, tres de ciencias sociales y dos de matemática y ciencia; y el modelo de arriba-a-abajo de manejo militar-industrial para la educación.

¿Cómo se crea un nuevo diseño? Hay tres opciones posibles:

Opción 1: Un método de análisis y desarrollo (R&D) para el mejoramiento incremental

La primera opción es un nuevo diseño basado en un mejoramiento continuo del viejo. En otras palabras, tomando lo que sabemos del aprendizaje eficaz y empujándolo hasta que funcione. Eso sería más o menos el equivalente de trabajar duro para poner en práctica las técnicas que ya sabemos que son más eficaces que la conferencia y la tarea de asiento (tal como el aprendizaje por equipo estudiantil, dar clases particulares, etc.). El objetivo es todavía hacer que todos, sin tener en cuenta la clase socioeconómica o la raza, completen la escuela con un nivel alto de logro usando los exámenes estandarizados actuales - o versiones mejoradas de ellos - como el criterio para el éxito. En cierto sentido, eso es lo que muchas escuelas dicen que están tratando de hacer.

El problema es, que tenemos muy pocas anécdotas de éxito para reportar sobre los esfuerzos de mejoramiento de los últimos 20 años: los índices de abandono de escuela no han bajado en los últimos años y los estudiantes de antecedentes socioeconómicos bajos han logrado al nivel comparable con el de sus semejantes aventajados en sólo unos pocos locales.

Opción 2: El método visionario

La manera en que los diseños nuevos se han creado en el pasados ha sido el resultado de una visión inspirada por un individuo que pudo convencer a otros de la validez de su visión. Horace Mann, John Dewey y María Montessori son gente que tienen visión que ha tenido efectos significantes en nuestro concepto de la educación.

Lo más cerca que tenemos a esa visión hoy ha sido la creación de redes de escuelas que tratan de descubrir nuevas estrategias para reestructurar la escuela. Los ejemplos mencionados antes incluyen la Coalición de escuelas esenciales de Sizer, el escoger, las asociaciones colaborativas, el plan Paideia y el manejo local. Aunque estos planes son inspirados por el concepto de lo que se requiere, no han proporcionada un diseño comprensivo - tal como las "escuelas comunes" de Horace Mann - o un procedimiento operacional para crear un diseño funcionable. La esperanza ha sido que con identificar la necesidad para el cambio y trabajar juntos, los que participan pueden inventar un nuevo concepto escolar.

Probablemente hay razón para dudar si alguna reestructuración significante puede ocurrir sin un diseño comprensivo. La opción 3 se enfoca en tal diseño comprensivo.

Opción 3: El diseño

El tercer alternativo es crear un diseño tecnológico que pueda sostener un cambio fundamental. No es un proceso completo; estamos, efectivamente diseñando un proceso de diseño. Pero, se basa en las pruebas de campo preliminares, se puede hallar las siguientes estrategias más útiles que comenzar de nuevo y trabajar poco a poco.

El diseño supone que el punto de partida adecuado es "un análisis inicial" para estudiar el ambiente y el sistema actual. Este proceso incluye la comunidad para producir una serie inicial de especificaciones para un nuevo diseño. El análisis estratégico proporciona esto.

El siguiente paso es el Diseño. Esto es más técnico y generalmente es elaborado por un "equipo de diseño," quizás con la participación de ciertos miembros seleccionados de la comunidad.

Es necesario un "sistema general" para evitar incorporar accidentalmente elementos del diseño viejo en el nuevo diseño. En otras palabras, se tiene que empezar en algún lugar para definir las funciones esenciales del diseño nuevo. Si se empieza con los nombres que el diseño viejo les da a estas funciones, probablemente se engañará a sí mismo hasta reinventar la misma rueda, como se dice.

Al fin y al cabo, la primera parte de la sección del diseño evita las palabras que reflejan el antiguo modelo escolar: palabras como aula, libros de texto, horas de clase, la curva normal, exámenes estandarizados, conferencias, tarea de asiento, computadoras, los pizarrones, o los cientos de las otras convenciones por las cuáles las funciones subyacientes escolares se llevan a cabo. En lugar de eso, *A*+ define las funciones fundamentales que el aprendiz debe desarrollar. El producto final es una lista de resultados de desempeño y las implicaciones para el nivel instruccional.

Los resultados del nivel de aprendizaje

El proceso de diseño empieza por preguntar ¿cuáles son las funciones que una persona bien educada necesita para obrar? Las clases de

funciones se descubren usando el "modelo de sistemas generales." El que se usa aquí es la adaptación de C.L. Hutchins del model de "sistemas de vida" de Miller. Este método es guiado por los resultados. Las funciones generales que una persona bien educada debe de poder hacer incluyen:

- Sacar la información
- Intrepretar o decifrar esa información para producir la comprensión
- Procesar esa información para poder razonar y resolver problemas
- Producir un amplio alcance de resultados y usar la tecnología
- Desarrollar su propria función "ejecutiva" o "auto reglamentaria" para hacer decisiones sobre sí mismo/a, establecer metas, crear una imagen positiva de sí mismo/a, verificar y aprender de su desempeño pasado, experienciar el gozo, el placer, la emoción, el logro, etc.
- Colaborar bien con otra gente y las cosas en su ambiente

La tarea es ver si su escuela puede ponerse de acuerdo con estos propuestos resultados. Si no, ¿cómo los expresaría con otras palabras o los modificaría? Asegúrese de expresar las cuestiones desde la perspectiva del aprendiz, no la del profesor o de la escuela - eso viene después. Usará esta lista así como "proyecte al revés" hacia el nivel instruccional.

El programa de estudios del siglo 21

Ya que los resultados se identifiquen, el programa de estudios debe establecerse para apoyar a los estudiantes en alcanzar esos resultados. ¿Qué tan pertinente es el programa de estudios de su escuela para el siglo 21? En contestar esta pregunta, mantenga en mente:

- La rapidez con la cual el programa de estudios debe de ser actualizado
- El tipo de conocimiento que debe de ser incluido
- El papel de las disciplinas tradicionales en relación al crecimiento del "conocimiento de sistemas"
- La necesidad de enseñar a pensar y razonar
- La importancia del conocimiento de sí mismo

El desafío para una escuela excelente es tratar satisfactoriamente estas cuestiones sobre el programa de estudios.

La proyección al revés hacia el nivel instruccional

Ya que se hayan identificado las características del nivel de aprendizaje, el paso que sigue es tratar el nivel instruccional y identificar lo que producirá el aprendizaje estudiantil deseado. Muchos de los métodos para la educación han empezado en el nivel instruccional y no le pusieron atención al nivel de aprendizaje. Tal método puede resultar en:

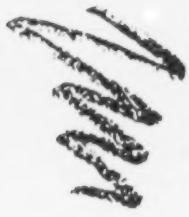
- Un sistema en el cuál los objetivos del aprendizaje son estrechamente específicos, pero los aprendices tienen pocas opciones para hacer uso de sus inclinaciones y el aprendizaje anterior
- Recursos que se preseleccionan; por lo tanto, los aprendices logran poco entendimiento de la cantidad amplia de recursos y cómo usarlos
- Técnicas didácticas que se usan para decirles a los aprendices lo que deben de saber, pero los aprendices no activan su propio interés en el aprendizaje
- Métodos de evaluación que son claramente determinados pero estrechamente definidos, errándole a la mayoría de los resultados importantes

La alternativa es aclarar los resultados estudiantiles al nivel del aprendizaje y luego preguntar, "¿Qué debe pasar en el nivel instruccional para producir esos resultados?" Tal pregunta requiere una suspensión de buena voluntad de las suposiciones y las costumbres existentes sobre la enseñanza. Podría ser necesario repensar completamente el papel del profesor en la aula; podría ser necesario abandonar los materiales existentes del programa de estudios tal como los libros de texto o reducir su prioridad en el ambiente instruccional; podría ser necesario una vista diferente de como trabajan los estudiantes con otros estudiantes; podría requerirse una nueva clase de evaluación ; y, de hecho, podría poner en cuestión el asunto de "¿qué es una aula?"

La proyección al revés hacia el nivel de manejo

El diseño del nivel de manejo de una escuela y un distrito debe de resultar de los requisitos de los niveles instruccional y aprendizaje del sistema.

Una administración de escuela no tiene razón fundamental de ser, excepto como un sostén al aprendizaje estudiantil y una comunicación entre el sistema instruccional y la comunidad. Las



grandes oficinas centrales y las oficinas del superintendente y del director se establecieron sólo cuando el número de aulas se incrementó y los profesores no tenían una manera colectiva de relacionarse con la comunidad. Por lo tanto, es importante considerar al diseño del sistema de manejo como una proyección al revés de los otros niveles.

La pregunta que el equipo de diseño debe contestar es, ¿Qué funciones son mejores desempeñadas en el nivel central o administrativo que en otros nivels?"

La escuela ideal: los diseños y las visiones

Las proposiciones elaboradas por las tácticas previas constituyen una serie de especificaciones para un nuevo diseño. No son, de cualquier modo, un nuevo diseño. Crear un diseño que satisfaga esas especificaciones requiere un acto único y creativo. El nuevo diseño puede compararse con las especificaciones ya que esté terminado, pero debe surgir de su propia visión de una escuela excelente.

Lo que cree inicialmente no necesita ser una visión completa ni pulida. Es como un bosquejo preliminario de un artista del balance de formas y colores él o élla usará en el cuadro. En el caso del diseño escolar, el bosquejo preliminar es una colocación tentativa de las funciones de los tres niveles de una escuela (los niveles del aprendizaje, del instruccional y del manejo) en un arreglo organizacional de gente y unidades.

El diseño inicial también es idealizado. Podría no ser factible y podría ser puesto en práctica por medio de una serie de pasos sucesivos. Pero el diseño debe ahora tomar características específicas y concretas. Ya no es un "sistema general" que evita nombrar quien hace que cosa y cómo se hace. Nombra los componentes y las funciones, tratando de llegar a una forma que satisfaga casi todos, si no todos, las proposiciones del diseño.

No se decida por un solo diseño al principio. Deje que diferentes grupos o individuos creen diseños alternativos. Los elementos mejores y más compatibles de cada uno pueden entonces ser sintetizados en un diseño.

El manual *A*+ proporciona sugerencias para estimular la creatividad, también como seis ejemplos de diseño y otra media dozena de visiones de escuelas reestructuradas. Pueden ser el punto de partida para ver a su escuela de una manera nueva.

El charette

El término charette es conocido por los estudiantes de diseño architectural. Se refiere a una actividad final intensa, generalmente desempeñada dentro de un periodo asignado, para que los interesados verifiquen los bosquejos del arquitecto para ver si él o ella ha elaborado una solución satisfactoria para sus especificaciones de diseño. El charette, para los propósitos de *A*+, es un efuerzo formal para cambiar y dar validez al nuevo diseño.

Un charette educacional, por lo tanto, no es simplemente otra reunión organizada para hablar del rediseño. Mucho como su equivalente arquitectural, es un esfuerzo de alta energía por los participantes para analizar y validar cómo podría verse el rediseño de su(s) propia(s) escuela(s) y cómo ese rediseño aseguraría el aprendizaje óptimo para cada estudiante.

Por medio de este proceso, los participantes ven la relación estructural que existe entre todos los elementos del diseño bajo consideración. Pueden comprender cómo los componentes tal como el uso de espacio, el tiempo, los programas de estudios, las responsabilidades de los estudiantes, las organizaciónes de personal y los procedimientos afectan al aprendizaje estudiantil y funcionan sinergísticamente para lograr la excelencia.

Los participantes en equipos colegiales crearán los productos que siguen:

- Un lista de proposiciones esenciales para el rediseño de la escuela
- Una serie de declaraciones de "creemos" estableciendo las metas operacionales para el rediseño escolar
- Un borrador conceptual enfatizando los razgos mayores de la reestructuración relacionados a los programas de estudios, la instrucción, la organización del personal, el horario y los usos de los recursos de la comunidad
- Una narración (o narraciones) que refleje los usos concretos del nuevo diseño en la vida de los estudiantes y los profesores

Los participantes

Como indicado, el propósito del charette es iniciar el cambio; por lo tanto, los participantes deben de ser miembros del personal, los padres y la gente de la comunidad de los escuela que se rediseña. Los pasos completos para llevar a cabo el charette están en el manual *A*+.

La colaboración recíproca de agencias

¿Qué tiene que ver la colaboración reciproca de agencias con la eficacia de la escuela y el rediseño escolar? El sistema educacional actual fue diseñado para servir a una sociedad altamente industrializada. Una de las características de una sociedad industrial ha sido la especialización de las organizaciones al servicio humano. Los hospitales eran responsables por la salud física; las necesidades espirituales eran la responsabilidad de la iglesia; la educación era la responsabilidad de la escuela. No sólo era marcado con cuidado el territorio de cada misión, sinó también que los profesionales dentro de cada dominio eran considerados expertos. Por ejemplo, la enseñanza era el campo exclusivo de los profesores, los administradores de escuela sabían mejor cómo operar las escuelas. Además, se suponía que dentro de cada una de las áreas había los recursos necesarios para llevar a cabo su misión específica.

Al movernos más allá de la edad industrial, las suposiciones subyacentes para la operación de estos servicios humanos se están poniendo más y más en cuestión. Los intereses de individuos no están empaquetados claramente en categorías y por lo tanto no se satisfacen bien. Hay un reconocimiento creciente que la educación de la juventud del país es demasiada importante para dejársela sólo a los educadores. Además, los recursos para cada una de las funciones especializadas de servicio humano, y desde luego los recursos para sostener a la educación pública, no son sin límites. Necesitamos hacer el uso más eficiente de los recursos que están disponibles. La colaboración recíproca de agencias es una estrategia para responder a estas condiciones cambiantes.

Los posibles jugadores para la colaboración recíproca de agencias incluye prácticamente cualquier empresa, agencia, organización o institución que tenga interés en la juventud. Identificar a posibles colaboradores implica pensar bien sobre la clase de problemas que serán enfrentados, quién podría compartir en el interés por esos problemas y las clases de recursos que traen para solucionar el problema.

La investigación en la sociología que tiene

Las pautas de aprendizaje basadas en el aprendizaje ver con la educación no ha sido más productiva que durante los últimos 10 años. Entender el pensar, la manera y la motivación puede contribuir directamente al mejoramiento en la enseñanza y el aprndizaje.

En un proyecto coloborador, McREL y la Americn Psychological Association (APA) identificaron 12 principios sociológicos que tienen que ver con el aprendiz y el aprendizaje. La idea era "enfocar la atención en los principios del aprendiz como el núcleo que pueda proporcionar la base para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas americanas" (McCombs, et al.).

Los Principios del aprendiz como núcleo: las pautas para el rediseño y la reforma de la escuela que resultaron, han sido analizados y aceptados por el directorio de educación y ciencia de la APA. Están actualmente circulándose para el análisis y el comentario para generar una serie de pautas que son colaborativas y compartidas.

Les invitamos a participar en una actividad similar en su escuela. Los principios representan ambos una visión ideal y una acumulación de la práctica que continuará a desarrollarse con la investigación en marcha.

Los principios sicológicos basados en el aprendiz

Los 12 principios tienen que ver con el aprendiz y el proceso del aprendizaje. Toman en cuenta los factores sicológicos que son principalmente internos al aprendiz, mientras que reconocen el ambiente externo (o factores contextuales) que interaccionan con estos factores internos.

Cada principio tiene implicaciones instruccionales y de aprendizaje que elaboran el significado del principio para la práctica de la enseñanza. Las implicaciones instruccionales proporcionan más pautas sobre el impacto de cada principio sobre la práctica educacional.

Los factores cognitivos y megacognitivos

1. El aprendizaje es un proceso natural que es activo volicional y comunicado internamente; es un proceso orientado hacia las metas de construir el significado de la información y de la experiencia, filtrada dentro de la percepción, los pensamientos y los sentimientos únicos de cada individuo.
2. El aprendiz busca crear representaciones internamente consistentes, significantes y sensibles del conocimiento sin tener en cuenta la cantidad o la calidad de la información disponible.
3. El aprendiz organiza la información en maneras que asocia y une la nueva información con el conocimiento existente en la memoria en maneras únicamente significante.
4. Las estrategias de orden alto para "pensar sobre el pensar" - para vigilar y verificar las operaciones mentales - facilita el pensamiento creativo y crítico y el desarrollo de la pericia.

Los factores afectivos

5. La profundidad y la amplitud de la información procesada, y cuánto y cómo se aprende y se recuerda, es influido por (a) el conocimiento propio y las creencias sobre su capacidad de aprender (el control personal, la competencia y la capacidad); (b) la claridad y la prominencia de las metas personales; (c) las expectaciones personales para el éxito y el fracaso; (d) el afecto, la emoción y el estado general de la mente; y la resultante motivación para aprender.
6. Los individuos son naturalmente curiosos y les gusta aprender en la ausencia de cogniciones y emociones intensas (e.g., la inseguridad, la preocupación sobre el fracaso, ser cohibido o tímido, tenerle miedo al castigo corporal o al ridículo verbal o a las calificaciones estigmatizadoras).
7. Los procesos de la curiosidad, la creatividad y el pensamiento de orden alto son estimulados por las tareas de aprendizaje de dificultad óptima, la relevancia, la autenticidad, el desafío y la novedad para cada estudiante.

Los factores del desarrollo

8. Los individuos proceden por medio de progresiones ordenadas y identificables del desarrollo físico, intelectual, y social que son funciones de factores únicamente genéticos y ambientales.

Los factores sociales

9. El aprendizaje es facilitado por las interacciones y la comunicación social con otros en una variedad de escenarios flexibles, diversos (de diferentes edades, cultura, antecedentes familiares, etc) e instruccionalmente adaptivos.
10. El aprendizaje y el amor propio son elevados cuando los individuos se encuentran en relaciones de respeto y amor con otros que ven su potencial, verdaderamente comprenden sus talentos únicos y los aceptan como individuos.

Las diferencias individuales

11. Aunque los principios básicos del aprendizaje, la motivación y la instrucción eficaz se aplican a todos los aprendices (sin tener en cuenta la etnicidad, la raza, el género, la presencia o la ausencia de incapacidades físicas, la religión, o el estado socioeconómico), los aprendices se diferencian en sus preferencias por el modo y las estrategias para aprender, el paso en que aprenden, y las capacidades únicas en áreas particulares. Estas diferencias son una función de ambos el ambiente (lo que se aprende y lo que se comunica en diferentes culturas o otros grupos sociales) y la herencia (lo que ocurre naturalmente como una función de los genes y las resultantes capacidades diferentes).
12. Las creencias y los pensamientos que resultan del aprendizaje anterior y basados en interpretaciones únicas de las experiencias y los mensajes externos, se hace la base en cada individuo para construir la realidad o interpretar las experiencias de la vida.

Las implicaciones para el rediseño y la reforma

Estos principios tienen implicaciones para la práctica de la educación en las áreas de la instrucción, el programa de estudios, la evaluación, el manejo de la instrucción, la educación de los profesores, los papeles de los padres y la comunidad y la política.

Es la premisa de la APA que las reformas de la educación que proceden a establecer normas para los niños y las escuelas sin consideración a estos principios, seguramente fracasará.

El cierre

Ahora es el tiempo para los padres interesados tomar un papel activo en el mejoramiento de las escuelas de sus niños. Con el crecimiento continuo del manejo local, las oportunidades para la participación en las escuelas de los padres y los miembros de la comunidad nunca han sido mejor.

Hay muchas maneras de manejar el cambio en las escuelas. *A'lcanzar la excelencia* es una. Se espera que este material haya elevado su entendimiento de las escuelas y le haya ayudado a prepararse para una participación significante en el manejo de las escuelas de sus niños.

Recursos Selecciona dos

Adler, M. J. (1982). *The Paideia proposal: An educational manifesto.* New York: Collier Books.

Anderson, L. M., Brubaker, N. L., Alleman-Brooks, J., & Duffy, G. G. (1984). *Making seatwork work* (Research Series No. 142). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Banathy, B. (1987). Characteristics and acquisition of evolutionary competence. *World Futures: The Journal of General Evolution, 23,* 123-144.

Banathy, B. (1988). Matching design method to system type. *Systems Research, 5*(1), 27-34.

Berliner, D. (1984). The executive functions of teaching. *The Instructor, 93*(2), 28-40.

Bird, T., & Little, J. W. (1986). How schools organize the teaching profession. *The Elementary School Journal, 86*(4), 493-511.

Bloom, B. S. (1971). Individual differences in school achievement: A vanishing point? (Phi Delta Kappan Monograph). Bloomington, IN: Phi Delta Kappan, International.

Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979, May). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement.* East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Brophy, J. E., & Putnam, J. G. (1979). *Classroom management in the elementary grades.* East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Carkhuff, R. R. (1986). Human processing and human productivity. Amherst, MA: Human Resource Development Press.

Clark, C. M., & Elmore, J. L. (1979). *Teacher planning in the first weeks of school* (Research Series No. 56). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Cohen, E. (1986). *Designing groupwork.* New York: Teachers College Press.

Cohen, M. (1989, March). *Restructuring the education system: Agenda for the '90s.* A distinguished lecture at the Association for Supervision and Curriculum Development Annual Conference, Orlando, FL.

Crandall, D. P., & Loucks, S. F. (1983). *A road map to school improvement. Executive summary for people, policy and practices: Examining the chain of school improvement.* Andover, MA: The Network, Inc.

Cuban, L. (1988). Constancy and change in schools. *Noteworthy,* pp. 15-17. Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory.

Doyle, W. (1979). Making managerial decisions in classrooms. In D.L. Duke (Ed.), *Classroom management. 78th yearbook of the National Society for the Study of Education (Part 2).* Skokie, IL: The University of Chicago Press.

Doyle, W. (1980). *Classroom management.* West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.

Drucker, P. (1982). *The changing world of the executive.* New York: Times Books.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15-24.

Edmonds, R. (1981). *The characteristics of effective schools: Research and implementation.* Unpublished paper, Michigan State University.

Edmonds, R. (1981, March). *Focusing on research into effective schools.* Paper presented at the annual meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development, St. Louis, MO.

Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (1981). Synthesis of research in classroom management. *Educational Leadership, 38*(4), 342-347.

Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal, 80,* 219-228.

Frederiksen, J.R., & Collins, A. (1989). A systems approach to educational testing. *Educational Researcher, 18*(9), 2-32.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change.* New York: Teachers College Press.

Gardner, J. (1990). *On leadership.* New York: Free Press.

Glasser, W. (1965). *Reality therapy: A new approach to psychiatry.* New York: Harper & Row.

Gordon, T. (1974). *Teacher effectiveness training (TET).* New York: P. H. Wyden.

Hall, B. (1986). *The genesis effect.* New York: Paulist Press.

Hamischfeger, A., & Wiley, D. E. (1976). The learning process in elementary schools: A synoptic view. *Curriculum Inquiry, 6,* 5-43.

Hord, S., & Murphy, S. C. (1985, April). *The high school department head: Powerful to powerless in guiding change?* Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education. (ERIC ED 271 806)

Hord, S., Rutherford, W., Huling-Austin, L., & Hall, G. (1987). *Taking charge of change.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hunter, M. (1967). *Motivation theory for teachers.* El Segundo, CA: TIP Publications.

Hunter, M. (1987, February). Beyond rereading Dewey. What's next? A response to Gitboney. *Educational Leadership,* 51.

King, B. (1991, April). School based management. *Ed-Line News Service.*

Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (1988). *Cooperation and competition.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Larson, C. E., & LaFasto, F. M. J. (1989). *Team work: What must go right/what can go wrong.* Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Lasswell, H.D. (1971). *A preview of policy sciences.* New York: American Elsevier Publishing Company.

Lee, J.F., & Pruit, K.W. (1979). Homework assignments: Classroom games or teaching tools? *Clearing House, 53*(1), 31-35.

Levin, H. M. (1990, February). *Building school capacity for effective teacher empowerment: Applications to elementary schools with at-risk students.* Report from the Project on Teacher Empowerment. Palo Alto, CA: Stanford University, Center for Policy Research in Education.

Lortie, D., & Cyphert, T. (1985). *Professional development: In-service education.* Elmhurst, IL: North Central Regional Educational Laboratory Advisory Paper.

Markus, H., & Ruvolo, A. (In press, 1991). Possible selves: Personalized representations of goals. In L. Pervin (Ed.), *Goal concepts in psychology.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Marzano, R. J. (In press). Dimensions of learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J., Pickering, D. J., Arredondo, D. E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S., & Moffett, C. A. (In press a). Dimensions of learning: Teacher's manual. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J., & Jesse, D. (1987). *A study of general cognitive operations on two achievement batteries and their relationship to item difficulty.* Unpublished paper, Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory.

McCarthy, B. (1980). The 4Mat system. Oak Brook, IL: EXCEL, Inc.

McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 51-82). New York: Springer-Verlag.

McCombs, B. L. (1990). *Reciprocal empowerment: The key to excellence in education.* Unpublished document.

McCombs, B. L., et al. (1991, June). *Learner-centered psychological principles: Guidelines for school redesign and reform.* Proposal of the APA Task Force on Psychology in Education.

McCune, S. (1988). *Power teaching: Teaching methods to meet the needs of heterogeneous groups of students.* Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory Educational Equity Center.

McKee, N. (1978). *Socratic suggestions for the mindset of teaching: A manual for those new to the profession of teaching concerning the establishment of classroom organization during the first days of school* (R&D Report No. 4102). Austin: The University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.

McLaughlin, M. (1990). The Rand change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher, 19*(9), 11.

Medick, J. (1979). *Effective strategies for three problem behaviors: Hostile-aggressive, passive-aggressive and withdrawn/failure image* (Occasional Paper No. 30). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Miles, M. B., & Seashore-Louis, K. (1990). Mustering the will and skill for change. *Educational Leadership, 47*(8), 57-61.

Mills, R. C. (1986). *Two non-clinical applications of neo-cognitive psychology in the mental health field.* Paper presented at the fifth annual Conference on Neo-Cognitive Psychology, St. Petersburg, FL.

Mills, R. C. (1988). *Modello early intervention project: Second quarterly report.* Miami, FL: Metro-Dade Department of Youth and Family Development, Bureau of Criminal Justice Assistance.

Mills, R. C. (1990). *Substance abuse, dropout, and delinquency prevention: An innovative approach.* Miami, FL: The Modello-Homestead Gardens Public Housing Early Intervention Project.

Mills, R. C. (1991). *A wisdom within: The logic of sanity.* Unpublished document.

Mills, R. C., Dunham, R. G., & Alpert, G. P. (1988). Working with high-risk youth in prevention and early intervention programs: Toward a comprehensive model. *Adolescence, 23*(91), 643-660.

OERI Urban Superintendents Network (1987, November). *Dealing with dropouts: The urban superintendents' call to action.* Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (ED 287-273).

Palaich, R., & Flannelly, E. (1984, October). *Improving teacher quality through incentives.* Denver, CO: Education Commission of the States.

Rosenholtz, S. J. *Teachers' experience and learning: Do all the good die young?* Research report funded by the National Institute of Education (NIE-G-83-0041).

Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. Educational Leadership, 43, 60-69.

Rowe, M. B. (1969). Science, silence and sanctions. *Science and Children, 6,* 11-13.

Rutter, M., et al. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly, 18*(1), 60-74.

Slavin, R.E. (1989-90b). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership, 47*(4), 52-54.

Spady, W. G. (1984). Organizing and delivering curriculum for maximum impact. In *making our schools more effective.* Proceedings of three state conferences, 21-36. San Francisco, CA: Far West Regional Laboratory for Research and Development.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization.* New York: Doubleday.

Stedman, L. C. (1987). It's time we changed the effective schools formula. *Phi Delta Kappan, 69*(3), 215-224.

Whisler, J. S., & Marzano, R. J. (1988). *Dare to imagine: An olympian's technology.* Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory.

BEST COPY AVAILABLE

¿Qué es su visión de una escuela sobresaliente?

Beatriz y Juan Johnson son niños de la explosión demográfica. Ellos pasaron por las escuelas públicas cuando la Sputnik estaba desafiando a las escuelas americanas a llegar hasta el cielo, a establecer metas altas. Cada uno de ellos obtuvo el número necesario de créditos de la escuela secundaria y se graduó. Uno se fue y terminó la universidad; el otro entro en una escuela de entrenamiento.

Hoy sus niños asisten a la escuela local. Los Johnson están preocupados. Han visto los titulares: Juanito no puede leer; la educación americana falla en las comparaciones internacionales; las pandillas chocan contra las escuelas; los resultados de exámenes están cayendo.

Después de años ayudándole a los niños con su tarea y asistiendo a las reuniones de padres-profesores, los Johnson se dieron cuenta que tendría que haber más que pudieran hacer. Sólo hacer que se completara la tarea y estar en comunicación con los profesores de los niños no mejoraba al sistema.

Cuando ellos oyeron que la escuela se movía hacia más participación para la comunidad, los Johnson se emocionaron. Ellos se informaron. Se hicieron voluntarios. Poco después la escuela se movía hacia un método de "manejo local" para hacer muchas de las decisiones. Los Johnson estaban en una posición para participar. Fueron nombrados a un nuevo Consejo Escolar para hacer decisiones.

Desde luego, es intimidante al principio. Los Johnson se criaron con la Matemática nueva y los libros de lectura de Dick y Jane y los cartones de lecho que costaban dos centavos. La educación ha cambiado.

Antes de mucho tiempo, los miembros del Consejo compartían artículos sobre las innovaciones educacionales y las estrategias instruccionales. Beatriz y Juan empezaron a entender muchos de los detallos de la enseñanza, el aprendizaje y la instrucción. Pero más importante que el entendimiento que Beatriz y Juan se *llevaron del* consejo fue lo que ellos *trajeron al* grupo.

Ellos representaron a los padres en la comunidad y las empresas donde trabajaban. Ellos tenían las perspectivas sobre las escuelas que necesitaban los educadores. Los Johnson tenían amigos y un círculo de influencia que se extendía más allá de las paredes de la escuela.

Los Johnson pronto se interaron que había casi la misma cantidad de visiones sobre cómo se debería ver la escuela como había meimbros en el consejo. Algunos querían un "programa de estudios para el siglo 21." Uno quería las últimas innovaciones tecnológicas para expandir las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. Un miembro vio la necesidad para los estudiantes pasar más "tiempo en tarea" y menos tiempo en actividades externas. Y lo que querían los Johnson era una diploma que significara algo - no como sus diplomas quedecían que habían obtenido los créditos necesarios. Los Johnson necesitaban saber que sus hijos obtendrían las capacidades, las habilidades y el entendimiento para hacerlos ciudadanos productivos.

Así como el consejo trabajaba colaborativamente, la visión que surgió para su escuela era una que motivaría a los estudiantes a tomar posesión de su propio aprendizaje. Los profesores serían entrenadores y apoyadores, no sólo los repartidores de la instrucción. La instrucción se enfocaría en asegurar que los estudiantes puedieran completar "tareas auténticas," tal como investigar un período o evento en la historia, analizar las condiciones sociales y económicas, y hipotizar lo que podría haber pasado si otras condiciones hubieran existido o otras selecciones se hubieran hecho. Finalmente, a los estudiantes se les podría pedir que presentaran la hipótesis por medio de una producción de video o un cuento.

Llegar a esa visión común fue un proceso. Fue trabajo. Mientras que los miembros desarrollaban la confianza entre ellos mismos, los Johnson llevaban la historia del trabajo del Consejo a sus amigos y colegas. Estaban construyendo una red de apoyo entre los miembros de la comunidad en general.

Sí, las visiones de los individuos variaron. Pero lo que salió del Consejo escolar para hacer decisiones fue una visión fortalecida por la participación de muchos. Y los Johnson estaban contentos de haber tomado parte en el trabajo del Consejo.

McREL
Mid-continent Regional Educational Laboratory
3100 Broadway, Suite 209
Kansas City, MO 64111-2413